Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370051
Centre d'intérêt: 320

Pagé, Hélène, 1948-.

Inventaire des attitudes des enseignants concernant leur vécu scolaire, rapport I : le questionnaire des attitudes / Hélène Pagé ; Bureau de psychologie, Services personnels aux élèves, Commission scolaire des Cascades-L'Achigan. -- Rawdon : La Commission, 1980.
85, [8] f. : graph. ; 36 cm.

"Enseignants de classes de maternelle, de premier cycle, second cycle, de même que des classes spéciales de l'élémentaire".
Bibliographie : f.85. (br.).

Cote Dewey: 372.11'009714/P132: Cote LC: LB/2832.4/.C38

Descripteur(s): *Attitude de l'enseignant *Tâche de l'enseignant *Rôle de l'enseignant *Relations parents-école *Ecole *Enfant inadapté *Opinion de l'enseignant *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Afin de mieux connaître la collectivité qu'il dessert, le Comité de la recherche en psychologie de la commission scolaire Cascades-l'Achigan a enquêté sur les composantes essentielles du vécu des enseignants. Deux questionnaires ont été utilisés à cette fin. Celui qui fait l'objet de cette première partie du rapport vise à faire l'inventaire des attitudes des professeurs face à l'école, à leur profession, aux enfants en difficulté et au rôle des parents.

Les informations fournies dans le présent rapport ont été recueillies au moyen d'un questionnaire-maison composé de 88 énoncés, distribué aux enseignants avant la rentrée scolaire (août-septembre 1979). En tout, 135 enseignants sur 155 (soit 86%) ont complété le questionnaire. Le traitement des informations recueillies prend la forme d'observations générales regroupées et accompagnées, à l'occasion, de certaines réflexions.

Concernant leur profession, les enseignants interrogés se montrent généralement désireux de modifications concernant l'ensemble des items soumis à leur opinion. Quant à leur perception d'eux-mêmes et d'autrui, les résultats tendent à démontrer que les groupes interrogés se déclarent majoritairement satisfaits de leurs relations avec leurs collègues et leurs élèves. D'autre part, les répondants considèrent généralement que les parents devraient motiver davantage leurs enfants. Enfin, concernant les attributions de rôles particuliers à l'école, il faut souligner l'importance accordée à l'insertion plus poussée de l'école dans l'environnement global de la société.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Notice(s) connexe(s): 8370052
Auteur de l'analyse: jr

INVENTAIRE DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LEUR VECU SCOLAIRE

RAPPORT 1: Le questionnaire des attitudes

ENSEIGNANTS DE CLASSES DE MATERNELLE, DE PREMIER CYCLE, SECOND CYCLE, DE MEME QUE DES CLASSES SPECIALES DE L'ELEMENTAIRE

Hélène Pagé

Bureau de Psychologie

Services Personnels aux Elèves

Commission Scolaire des Cascades-L'Achigan

SEPTEMBRE 1980

R E M E R C I E M E N T

Nos premiers remerciements s'adressent aux enseignants de la Commission Scolaire des Cascades l'Achigan qui ont accepté de participer à l'étude de leurs opinions et attitudes; en effet, leur collaboration s'est avérée très précieuse puisque c'est en majorité quasi absolue qu'ils nous ont prêté leur concours en août et septembre derniers. Nous leur en sommes extrêmement reconnaissants.

Nous devons également mentionner notre appréciation de la tâche instrumentale préparatoire réalisée par le Comité de la recherche en Psychologie; Lise Daviau, Micheline Charbonneau, Chantal Leclerc, Jacques Chartrand et Michel Roy se sont chargés de l'élaboration de l'ensemble des énoncés du questionnaire d'attitudes.

Par ailleurs, nous tenons à signaler le climat de recherche dans lequel il nous a été permis d'effectuer notre analyse; à noter que nous l'attribuons principalement à la confiance et à la souplesse dont a fait montre notre directeur, Michel Roy, qui mérite qu'on en fasse l'éloge.

Enfin, il nous fait grand plaisir d'exprimer notre gratitude à Lucie Gagnon-Cariépy et Diane Lamarre, secrétaires, à qui nous devons la qualité de la dactylographie de même que l'exécution de la mise en page.

RÉSUMÉ

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention décernée par la Direction Générale du Développement Pédagogique du ministère québecois de l'Education

Les informations fournies dans le présent rapport ont été recueillies au moyen d'un questionnaire-maison composé de 88 énoncés cherchant à reconnaître les opinions et les attitudes générales des enseignants oeuvrant au premier et second cycles de l'élémentaire de même que dans les classes spéciales rattachées à ce même niveau scolaire, dans la région desservie par la Commission Scolaire des Cascades-l'Achigan.

Il s'agit d'une analyse essentiellement descriptive qui vise à informer les personnes intéressées (nommément le corps enseignant et le personnel de support) de bon nombre d'indices identifiant les tendances des sujets interrogés en tant que regroupement professoral.

Bien qu'il se soit avéré irréalisable d'exécuter une analyse des relations significatives - étant donné l'absence des variables prédictives couramment utilisées (ex: sexe, âge, etc.) - , l'étude demeure toutefois représentative dans son récit général puisque l'échantillon traité correspond grosso modo à l'ensemble de la population enseignante désignée. En cela, nous sommes d'avis que les propos soumis à votre attention constituent des éléments nécessaires à une première étape de sensibilisation à partir de laquelle pourront vraisemblablement s'élever des discussions appropriées à l'expérience particulière du groupe consulté. Cependant, il faut que le lecteur soit averti du fait que certaines faiblesses inhérentes au questionnaire utilisé ont largement limité le champ de son examen et que, par conséquent, ce qui aurait pu servir à titre de caractéristiques ne peut être reconnu que sous la mention d'indices, aucune garantie complète ne pouvant attester leur validité et leur fidélité.

TABLE DES MATIÈRES

PRESENTATION PAGE 3

- Contexte général de l'étude

CHAPITRE 1: LES REPONDANTS

- Précisions spécifiques à l'échantillon utilisé

CHAPITRE 2: LE QUESTIONNAIRE DES ATTITUDES

1- Contraintes relatives aux limitations de l'utilisation des résultats obtenus:
   a) durée de passation des questionnaires fermés
   b) absence de variables indépendantes
   c) problèmes généraux liés aux questions
      -variété inhérente au message
      -disparité de la signification accordée
      -contenu doublé
      -départition inégale d'énoncés favorables et défavorables
   d) problèmes généraux liés aux réponses
      -inversion du continuum de réponses
      -quotation mauvaise dans la progression des réponses

2- Observations reliées aux résultats enregistrés
   - Examen global des scores bruts obtenus
   a) la santé des enseignants
   b) leur profession
   c) leur perception d'eux-mêmes et d'autrui
   d) les rôles attribués aux parents
   e) les fonctions imputées à l'école:
      -les savoirs prérogatifs
      -les attributions scolaires
      -les privations du milieu scolaire
      -les privilèges accordés aux élèves
   f) les motifs de référence des enfants en difficulté
   g) les sources de difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation des enfants

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

APPENDICES

a) Lettre introductive aux questionnaires d'attitudes et d'opinions
b) Questionnaire d'attitudes des enseignants

TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAU 1

Sujets de l'échantillon total répertoriés d'après leur niveau d'enseignement.

TABLEAU 2

Listing exhaustif des fréquences brutes obtenues pour l'ensemble du questionnaire d'attitudes, ordonnées d'après les moyennes générales enregistrées

FIGURE 1

Profil général de l'impact du questionnaire d'attitudes issu des distributions de fréquences brutes

TABLEAU 3

Opinions des enseignants concernant leur santé

FIGURE 2

Position relative des items reliés à la santé des enseignants

FIGURE 3

Santé des enseignants vue sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses

FIGURES 4 a à j

Items relatifs à la santé des enseignants

TABLEAU 4

Opinions des enseignants concernant leur profession

FIGURE 5

Position relative des items identifiant les opinions des enseignants qui concernent leur profession

FIGURE 6

Profession des enseignants vue sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses

FIGURE 7 a à n

Items relatifs aux opinions des enseignants qui concernent leur profession

TABLEAU 5

Les perceptions des enseignants concernant autrui et soi-même

FIGURE 8

Position relative des items identifiant la perception des enseignants face à eux-mêmes et à autrui

FIGURE 9

Les perceptions de soi et de l'autrui scolaire vues sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses

FIGURE 10 a à l

Items relatifs aux perceptions de soi et de l'autrui scolaire

TABLEAU 6

Les perceptions des enseignants concernant les rôles de

FIGURE 11

Position relative des items identifiant certains rôles de la famille

FIGURE 12

Les rôles attribués aux parents vus sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses

FIGURE 13 a à j

Items relatifs aux rôles de la famille

TABLEAU 7

Rôles de l'école

FIGURE 14

Les fonctions imputées à l'école vues sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses

FIGURE 15

Position relative des items identifiant certains rôles de l'école

FIGURES 16 à 19

Items relatifs aux rôles de l'école:

16 a à f: Les savoirs prérogatifs
17 a à e: Les attributions scolaires
18 a à h: Les privations du milieu scolaire
19 a à e: Les privilèges de l'élève

TABLEAU 8

Motifs de référence des enfants en difficulté

FIGURE 20

Position relative des items identifiant des motifs de référence des enfants en difficulté

FIGURE 21 a à h

Items relatifs aux motifs de référence des enfants en difficulté

TABLEAU 9

Sources des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants

FIGURE 22

Les perceptions des sources de difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants vues sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses

FIGURE 23

Position relative des items identifiant les sources de difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation des enfants

FIGURE 24 a à i

Items relatifs aux sources de difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants

PRESENTATION

Contexte général de l'étude

Afin de se doter d'une connaissance de plus en plus exacte de la collectivité qu'il dessert, le Comité de la recherche en Psychologie optait l'an dernier, pour la sollicitation des enseignants de la Commission Scolaire des Cascades-l'Achigan dans le but d'identifier les composantes essentielles du vécu complexe que constitue leur monde singulier de travail. Dans la lettre d'introduction aux questionnaires qu'on leur envoyait en août 1979, on peut lire brièvement:

> "...nous pensons au Comité de la recherche en psychologie qu'il est d'une importance capitale de porter attention à la perception que se font les enseignants (et les enseignantes) de leur travail, des contraintes qu'ils (et qu'elles) rencontrent dans l'exercice de leurs tâches de même que des relations entre la famille et l'école."(1)

Comme nous le verrons de manière plus détaillée dans les pages qui suivent, la cueillette des informations s'est révélée très riche car une multitude de réalités quotidiennes forment ce qu'il avait été convenu de circonscrire dans ce court texte conviant les éducateurs à la coopération.

Deux questionnaires ont été soumis aux interviewés. Le premier consiste en une traduction adaptée du M.T.M.I., le Minnesota Teacher Attitude Inventory (en français, on le nomme l'inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant)(2). Les auteurs Walter W. Cook, Carroll H. Leeds et Robert Callis en ont acquis le Copyright en 1951 tandis que Jean-Marc Chevrier obtenait celui de la traduction en 1972. Ce test date donc d'une trentaine

---

(1) Voir à l'appendice A, copie de la lettre.

(2) Il est possible que le lecteur note que le terme "attitude" en anglais a été traduit par celui d'"opinion" en français. Afin d'y voir clair, signalons que l'attitude suggère généralement la manifestation extérieure adoptée qui sert à signifier le jugement, la manière de penser ou l'opinion qui y correspond.

../...

d'années et, comme nous le verrons dans le rapport II, il est indispensable de s'attarder aux conséquences pratiques de son utilisation et, à cette fin, certaines remarques s'imposent à tout prix. Soulignons pour l'instant, comme sa mise en situation l'indique que ce questionnaire

> "...renferme 150 énoncés permettant d'apprécier l'opinion qu'on se fait du rapport entre élève et maître."(3)

Quand au second questionnaire,

> "...il est constitué de 89 énoncés permettant de faire l'inventaire des attitudes des professeurs face à l'école, à leur profession, aux enfants en difficulté et au rôle des parents."(4)

Il nous apparaît apportun d'indiquer ici que notre traitement des informations recueillies au moyen du second questionnaire prendra la forme d'observations générales regroupées et accompagnées à l'occasion, de certaines réflexions susceptibles d'amener vos interprétations. Ainsi, nous pensons que le présent ouvrage peut s'avérer utile si vous décider de rechercher activement vos explications personnelles, vos contradictions et vos acquiescements, de fournir vos commentaires en l'annotant. Si, comme nous l'espérons, vous n'êtes pas seule ou seul à réaliser cette activité, il est possible qu'apparaisse un regard réciproque sur vos comportements d'apprenant professionnel.

---

(3) Voir à l'Appendice B du rapport II, copie du questionnaire M.T.A.I. page 1

(4) Voir à l'Appendice B du rapport I, copie du questionnaire d'attitudes de l'enseignant, page 1

C H A P I T R E 1 : Les répondants

Précisions spécifiques à l'échantillon utilisé

La passation des questionnaires a été planifiée de façon fort judicieuse. Ainsi, avant la rentrée scolaire des enfants,(5) les questionnaires sont accompagnés d'une lettre d'introduction qui informe les enseignants qu'ils bénéficieront d'une période de deux heures pour les compléter; de plus, les feuilles-réponses sont assujetties aux règles de l'anonymat. Ces quatre conditions ont servi à créer une situation privilégiée qui s'est avérée très profitable puisque 134 enseignants ont effectivement rempli les deux questionnaires avancés tandis qu'un de leurs confrères a répondu à un seul d'entre eux. Lorsqu'on considère que le nombre total d'enseignants passibles d'être appelés à y répondre se chiffre à 155, on est à même d'affirmer que la participation enregistrée accuse un taux très élevé (86%).

Par ailleurs, les réponses fournies par les enquêtés à l'item 1 du questionnaire d'attitudes permettent de répartir ces derniers d'après trois niveaux d'enseignement c'est-à-dire les premiers et second cycles de l'élémentaire de même que les classes spéciales. Le fort pourcentage noté en rapport avec le premier cycle (58.5%) englobe, croyons-nous, les enseignants des classes maternelles puisque les auteurs ont omis de désigner cette catégorie. La directive mentionnée sur la lettre d'introduction n'ayant pas été suivie par tous les répondants (i.e. signifier leur niveau d'enseignement sur la feuille-réponses), il nous a été impossible de départager fidèlement ces enseignants de ceux qui sont effectivement rattachés au premier cycle. A tout le moins, il nous est permis d'indiquer que 7 des professeurs se sont identifiés comme enseignants de maternelle.

---

(5) Selon les cas, le 30 ou le 31 août de même que le 5 septembre 1979.

Tableau 1: Sujets de l'échantillon total répertoriés d'après leur niveau d'enseignement (135/155)

Niveaux mentionnés	Fréquences possibles	Fréquences obtenues	Pourcentages enregistrés
1- Premier cycle	79	79	58.5%
a) maternelle	14	14	10.3%
b) $1^e, 2^e, 3^e$	65	65	48.2%
2- Second cycle	57	40	29.6%
3- Classe spéciale	19	15	11.1%
4- Oubli	0	1	00.7%
	n_p= 155	n_o=135	

Cependant le tableau 1 rapporte que 14 enseignants rattachés à la maternelle ont effectivement participé à la présente enquête. Ce chiffre relève des dossiers de la Commission Scolaire qui révèlent comme nombre total d'enseignants de la maternelle (n=14), du premier cycle (n=65). Comme nous avons reçu 79 questionnaires, la déduction s'impose d'elle-même. Lorsque nous nous pencherons sur les résultats obtenus au M.T.A.I., nous nous servirons des catégories présentées au tableau 1. Mais avant, nous nous devons de fournir certaines précisions complémentaires en ce qui a trait à cet échantillon.

De facture récente, l'ouvrage de R.Ghiglione et B.Matalon (1978)(6) fournit un regard averti sur l'ensemble des difficultés reliées à l'utilisation des techniques d'enquête. Nous avons consulté ces auteurs afin de chercher à connaître leur point de vue concernant l'utilisation d'un groupe entier d'enquêtés comme échantillon de répondants ce qui, d'ordinaire, apparaît assez inusité. Nous y avons découvert des commentaires éclairés qu'il nous semble important de relever maintenant.

---

(6) Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, "les enquêtes sociologiques, théories et pratique", 1978, Paris, Librairie Armand Collin, Collection U, Presses Berger-Levreault, 301 pages.

Considérons d'abord les buts premiers de cette démarche d'investigation: se sensibiliser aux perceptions des enseignants face à leur environnement et saisir la qualité de leurs relations avec les élèves. Ainsi définis, ces buts ne sont pas apparentés à une tâche de vérification de relations systématiques ou, autrement dit, à la confirmation d'hypothèses préalablement établies; il s'agit davantage d'une recherche d'estimation de grandeur, d'évaluation du degré d'appartenance à telle ou telle idée. Pour réaliser cette dernière visée, les membres du Comité de la recherche en Psychologie ont choisi la technique des questionnaires adressés à l'ensemble de la population à l'étude; ils auraient pu, tout aussi bien, adapter celle de l'entrevue semi-structurée effectuée auprès d'une vingtaine de sujets échantillonnés d'après les règles d'usage; mais, comme il est aisé de l'imaginer, la formulation des questions, le tri échantillonnal de même que les méthodes d'analyse du matériel recueilli varient alors énormément selon la technique sélectionnée et somme toute, celle du questionnaire semble alors beaucoup plus accessible.

La question qu'il faut alors se poser est la suivante: quelle sorte de bilan d'analyse sommes-nous en mesure d'obtenir via l'utilisation de questionnaires endossés par un échantillon global?

D'une part, Ghiglione et Matalon écrivent:

> "C'est une évidence que la qualité, la validité des résultats d'une enquête dépendent de la taille de l'échantillon interrogé. Il est évident que si l'échantillon (est) égal à la population, l'erreur d'échantillonnage (sera)nulle... Lorsque l'objectif d'une enquête est d'estimer des grandeurs, la représentativité stricte de l'échantillon est une condition nécessaire de la validité des résultats."(7)

Cependant, les résultats estimés à l'aide de ces questionnaires ont la portée limitée car une seule forme de regroupements a été prévue, celle du niveau d'enseignement des répondants. En effet, nous ignorons tout de leur âge, sexe, statut civil, strate salariale, etc., caractéristiques usuelles ou variables communément utilisées pour l'étude de leur influence respective. En d'autres

---

(7) R. Ghiglione et B. Matalon, op.cit., pp51 et 53.

termes, les conclusions devront toujours être issues du collectif questionné ou des sous-groupes d'enseignants selon qu'ils sont au premier ou au deuxième cycle ou en classe spéciale. Nous ne serons pas en mesure d'attester les proportions d'hommes ou de femmes, de célibataires ou de gens mariés qui partagent telle attitude ou réfutent telle opinion.(8)

En résumé donc, l'instrument des questionnaires tels qu'ils ont été présentés aux enseignants amène une étude "pleine grandeur", c'est à dire à l'échelle de la Commission Scolaire tout entière. Cependant l'absence des variables prédictives amène un modèle d'analyse qui impose une allure descriptive globale des tendances posée à un moment précis et dans un domaine où chaque item se veut partie intégrante d'un contenu général d'énoncés dont l'exploration se doit d'être systématique et la plus complète possible. A ce sujet, certaines considérations théoriques et pratiques achèveront de limiter la portée de la présente analyse. Nous les aborderons séparément, selon les questionnaires visés.

---

(8) Nous ne pourrons pas davantage étendre les résultats obtenus à des ensembles d'enseignants rattachés à d'autres Commissions Scolaires puisque le comité de la Recherche n'a prévu aucun des mécanismes du contrôle échantillonnal; mais comme cette dernière prérogative n'a jamais été partie intégrante de leurs buts initiaux, il n'est pas nécessaire de s'en importuner davantage.

C H A P I T R E 2 : Le questionnaire des attitudes

1- Contraintes relatives aux limitations de l'utilisation des résultats obtenus:

Comme le notent Ghiglione et Matalon,

> "Parlant des différentes méthodes de questionnement, nous avons dit que nous ne disposions guère que d'une méthodologie négative, signalant des risques plus qu'indiquant ce qu'il faut faire." (9)

Sous cette rubrique, nous allons donc noter les principaux risques d'erreurs présents dans le questionnaire d'attitudes. Bien qu'ils s'avèrent assez nombreux, leur impact demeure sensiblement moins important que dans le cas du M.T.A.I.

a) Durée de passation de questionnaires fermés

Dans la lettre d'introduction aux enseignants-répondants, on leur indique qu'ils jouiront d'une période de deux heures pour remplir leurs questionnaires d'opinions et d'attitudes. A ce sujet, les auteurs Ghiglione et Matalon remarquent ce qui suit:

> "Un questionnaire composé en majorité de questions fermées, ne devrait pas dépasser 45 minutes lorsque la passation se fait

> pas dépasser 1 heure." (10)

> "Le questionnaire entièrement fermé, surtout s'il est long, devient vite fastidieux. Soutenue par les listes de réponses qu'on leur présente, les sujets peuvent réfléchir de moins en moins et prendre de moins en moins garde à ce qu'ils disent. Certains peuvent aussi s'irriter qu'on ne les laisse pas s'exprimer librement." (11)

---

(9) G. Ghiglione & B. Matalon, Op.cit., p.208
(10) Ibid 5 (15), p. 100
(11) Ibid 5, p. 103

Ainsi, un répondant nous a fourni la critique suivante:

> "Tous ces énoncés sont très catégoriques: ils ne sont pas du tout nuancés. Je trouve dommage qu'à chaque numéro, il n'y ait pas d'espace pour y ajouter nos commentaires..."(12)

b) Absence de variables indépendantes

A ce titre, nous ne possédons que les regroupements maternelle et premier cycle / second cycle / classes spéciales; de plus, à cause du nombre restreint des membres de la 3e catégorie (n=15), nous ne pouvons nous permettre d'effectuer des généralisations à partir d'eux. De la même façon, on ne pourra noter l'influence de nombreux autres facteurs essentiels non mentionnés dans le questionnaire tels l'âge, le sexe, l'appartenance à une catégorie sociale, etc. Dans un tel cas, il n'est pas possible de parler du caractère significatif de telle ou telle assertion. Parce qu'il n'y a pas de variables indépendantes, il n'y a pas de facteurs explicatifs. Et comme les questionnaire a été adressé à l'ensemble des répondants éventuels, les biais susceptibles d'être introduits dans notre échantillon pourraient l'être via les absences et/ou les refus (possibilité de n=20 sujets (sur 155) pouvant répondre différemment (ou non) de ceux qui ont accepté); notons toutefois que ce dernier type de distorsion existe dans toutes les populations de répondants quelle que soit la méthode utilisée pour l'amenuiser.

Il s'agit plutôt d'une analyse dont la qualité des conclusions adoptera une allure descriptive globale des tendances. Dans une certaine mesure, c'est un mal pour un bien puisque la passation du questionnaire d'attitudes répond en quelque sorte au désir d'une introduction auprès des enseignants, d'un premier contact avec leur vécu. En cela, il peut rejoindre le but énoncé dans les propos suivants de Ghiglione et Matalon:

> "Bien souvent, la réponse à de telles questions ne peut être apportée que par une étude exploratoire préalable, nécessairement très informelle puisqu'on ne dispose que d'hypothèses encore vagues Mais ceci permettra de délimiter le problème et de se donner les moyens d'effectuer de façon moins arbitraire certains... choix..." (13)

---

(12) Propos complémentaire d'un enseignant-répondant.

c) Problèmes généraux liés à la formulation des questions

-variété inhérente au message

> "La question sémantique paraît primordiale si l'on veut éviter les pièges issus des possibilités de lecture multiple d'un même message."(14)

Ainsi, cette remarque s'applique bien à l'item 82 qui s'énonce comme suit:

"Item 82. Ce qui m'amène le plus de difficultés dans ma profession, ce ne sont pas les élèves mais les conditions dans lesquelles je travaille."

Un enseignant qui répond "Pas d'accord" indique-t-il que les élèves lui causent plus de difficultés ou bien que les conditions dans lesquelles il travaille ne lui en causent pas? Comme on ne peut répondre pour sûr à cette question, c'est que son énoncé revêt plus qu'une idée et en cela, elle abrite des contenus multiples.

Ghiglione et Matalon précisent:

> "Dans certains cas, nier une proposition, c'est en affirmer le contraire; dans d'autre cas, c'est accepter tout ce qui n'est pas elle."(15)

(Tel est le cas des items 9, 43, 59, 72 etc.)

-disparité de la signification accordée

> "Une question doit être comprise, et comprise de la même manière par tous. On s'efforcera donc d'éviter des termes vagues comme "souvent" ou "beaucoup" auxquels chacun peut donner une signification différente, en fonction de son cadre de référence."(16)

"Item 2. L'école actuelle correspond bien à mes valeurs et aspirations pédagogiques."

"Item 4. Je suis souvent coincé(e) entre les besoins des enfants et les exigences extérieures telles celles du programme à couvrir."

"Item 66. L'école est encore beaucoup du bourrage de crâne."

(Aussi les items 9, 12, 33, 57, 70 etc.)

D'autant plus que dans le cas qui est le nôtre ici, l'échelle de réponse comprend une estimation graduée, sa qualité devient donc encore plus difficile à évaluer.

---

(14) Op.cit. p. 19

(15) Op.cit. p. 124

-Contenu doublé

> "Il ne faut en aucun cas introduire deux idées dans la même question... Logiquement une proposition, formée par la conjonction de deux autres, est fausse si une au moins des deux propositions l'est. Il suffirait donc qu'une personne soit en désaccord avec une des deux affirmations pour qu'elle réponde "non". Ce n'est pas ainsi qu'on raisonne d'habitude, et ce n'est probablement pas ce que souhaitaient les auteurs de la question."(17)

Il en va ainsi aux items 3 et 53:

"Item 3. J'aime l'enseignement à cause de la diversité de ma tâche."

"Item 53. "L'école peut détruire un enfant en lui faisant perdre sa confiance en lui, à la suite d'échecs académiques répétitifs."

-Répartition inégale d'énoncés favorables et défavorables

> "Il est nécessaire de mêler les énoncés favorables et défavorables...(sinon) le questionnaire serait fortement biaisé... La première (raison) est liée à l'existence, très souvent mise en évidence, d'un biais d'acquiescement, appelé aussi biais de positivité...: toutes choses égales d'ailleurs, on a tendance à répondre "oui" plutôt que "non", "d'accord" plutôt que "pas d'accord"... Quelle que soit l'interprétation que l'on donne de ce biais, il faut reconnaître son existence et essayer d'en minimiser la valeur, par exemple en alternant les questions où "oui" exprime une position favorable et celles où la même réponse traduit la position inverse. En équilibrant ainsi les énoncés favorables et défavorables le biais est neutralisé, non pour chaque question, mais pour l'ensemble des questions qui portent sur le même thème."(18)

---

(17) Op.cit. pp. 124-125.

(18) Op.cit. p. 127.

Si nous avons cru utile de rapporter cette longue citation, c'est que le questionnaire contient une tendance plus marquée vers l'énoncé favorable du point de vue quantitatif. Cet élément est d'autant plus important à mentionner qu'il entraîne l'effet de halo d'une part et, d'autre part, qu'il suscite une source d'influence. A ce sujet; les déséquilibres à signaler sont les suivants:

> "...il semblerait que certaines personnes se sentiraient incohérentes si, ayant commencé par émettre un jugement d'ensemble favorable, elles exprimaient ensuite des critiques ou des réserves sur des points particuliers...
>
> La succession de plusieurs énoncés d'opinions convergentes peut agir comme une source d'influence susceptible de modifier les réponses ultérieures des sujets." (19)

d) Problèmes généraux liés aux réponses

-Inversion du continuum des réponses (20)

Les auteurs du M.T.A.I. ne justifient pas leur utilisation des pôles inversés de l'échelle des réponses (de "tout à fait d'accord à "diamétralement opposé", dans la version française fidèle à l'ordre du texte anglais). Cette façon de faire nous apparait difficile à défendre puisque nous avons l'habitude (ne serait-ce que par notre instruction religieuse: à pairer les pôles gauche et négatif d'une part et les pôles droit et positif, d'autre part; par notre apprentissage de l'écriture: de la gauche où nous commençons pour avancer vers la droite d'une page; par notre visualisation des schémas ou figures en statistiques: la gauche est d'ordinaire utilisée pour les points inférieurs de démonstration et vice-versa pour la droite).(21) Les auteurs du questionnaire d'attitudes ayant adopté cette même échelle de mesure, il nous semblait important de le signaler au lecteur.

---

(19) Op.cit., p. 128.

(20) Voir appendice B, page 1

(21) C'est pourquoi tous les résultats inscrits dans le présent rapport ont été basculés pour reprendre leur position usuelle.

Quotation mauvaise dans la progression des réponses

A notre avis, l'échelle en cinq points proposée aux répondants est mal balancée ("tout à fait d'accord", d'accord", "hésitant ou incertain", "pas d'accord", "diamétralement opposé"). En effet, si on s'attarde aux deux extrémités seulement, la cote "tout à fait d'accord" aurait été mieux équilibrée si la cote opposée avait été formulée dans les termes suivants "tout à fait en désaccord" puisque l'expression "diamétralement opposé" ne semble pas équidistante à la manière de celle que nous proposons: ceci amène un déséquilibre qui peut, croyons-nous, inciter des répondants à n'utiliser ce point d'échelle qu'en cas d'extrême limite, rigueur que n'impose pas la mention "tout à fait en désaccord". C'est un peu comme si les points limites ne permettaient pas de poser des frontières analogues aux positions extrêmes des sujets. Quant au point milieu "hésitant ou incertain", il rompt, lui aussi, le continuum désiré que les auteurs avaient entrepris à l'aide du terme "accord" car il est différent de se noter comme hésitant du incertain d'une part et, d'autre part, comme plus ou moins en accord. Sans nous attarder davantage sur ce point, nous pouvons toutefois soumettre notre choix personnel d'échelle de réponses en cinq points: tout à fait en désaccord, en désaccord, plus ou moins d'accord, en accord, tout à fait d'accord.

2- Observations reliées aux résultats enregistrés

- Examen global des scores bruts obtenus

Le tableau 2 qui est présenté ci-après comprend l'ensemble des énoncés soumis aux sujets répondants sous le titre de "questionnaire d'attitudes de l'enseignant". Les quatre-vingt-huit (88) items qui le composent sont ici fournis en chiffres de fréquences brutes (n=135) et ordonnés d'après les moyennes générales inscrites pour chacun d'entre eux. Les résultats de ces moyennes sont obtenus par le calcul des cotes de l'échelle de réponses qui indiquent l'accord plus ou moins grand attribué par chaque enseignant à chacun des items concernés.

Tableau 2 : (suite 2)

Description des items	Points inversés de l'échelle (22)					Réponse Manquante	Moyenne
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
89- La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il a des difficultés d'ordre émotif	0	10	25	71	26	3	3.86
9- L'école est encore trop axée sur la performance et non sur le plaisir d'apprendre.	0	19	21	59	35	1	3.82
6- Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation éprouvent des tracas familiaux.	0	14	24	71	25	1	3.80
3- J'aime l'enseignement à cause de la diversité de ma tâche.	0	20	5	54	55	1	3.78
51- Je voudrais décider du système d'évaluation à utiliser dans ma classe.	0	21	22	61	30	1	3.75
46- Une des choses que je déteste le plus dans ma tâche c'est de remplir 56 sortes de paperasses pour chaque enfant.	1	37	10	45	41	1	3.66
80- Je voudrais pouvoir avoir plus de latitude pour décider du contenu des programmes.	0	20	21	77	15	2	3.65
31- L'école doit privilégier le savoir faire (familiarité avec les objets et outils de la vie quotidienne et capacité de les utiliser adéquatement).	5	13	29	63	24	1	3.63
79- Le divorce ou la séparation des parents est un facteur incontestable d'inadaptation scolaire chez l'enfant.	2	22	23	63	23	2	3.62
86- A l'école, on prend en considération la vie émotive de l'enfant.	2	12	36	72	11	2	3.59

Tableau 2 : (suite 3)

Description des items	Points inversés de l'échelle					Réponse Manquante	Moyenne
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
59- A l'école, on prend en considération le développement psycho-social de l'élève en favorisant spécialement l'établissement de saines relations interpersonnelles entre les enfants.	3	16	34	69	12	1	3.53
87- Lorsque je traverse des périodes difficiles à l'école, ma santé générale s'en ressent.	4	23	22	75	9	2	3.47
40- J'aimerais être plus consulté(e) au sujet de l'assiette-horaire.	2	31	20	64	17	1	3.47
27- L'école doit privilégier les savoirs parler et écouter (tels que définis dans les programmes actuels).	1	31	37	51	14	1	3.42
81- Les structures pédagogiques actuelles ainsi que les programmes tels qu'ils sont bâtis favorisent le conformisme en laissant peu de place à la créativité et aux différences individuelles.	0	35	27	58	13	2	3.37
85- Dans mon travail, je me sens encouragé(e), appuyé(e) par les autres professeurs.	5	26	32	56	14	2	3.36
37- La méthode de travail en équipe est limitée parce que les élèves plus forts préfèrent donner la réponse aux plus faibles plutôt que de leur donner des explications.	4	42	19	46	23	1	3.31
2- L'école actuelle correspond bien à mes valeurs et aspirations pédagogiques.	3	34	30	56	11	1	3.28
10- J'aimerais avoir un mot plus important à dire au sujet du classement de mes élèves.	3	42	22	43	18	7	3.24

Description des items	Points inversés de l'échelle					Réponse Manquante	Moyenne
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
54- Le comportement de certains enfants me déplaît au plus haut point.	1	42	26	55	10	1	3.23
25- Les parents sont les 1ers responsables des difficultés de leurs enfants dans la plupart des cas.	2	31	45	47	9	1	3.22
17- Les programmes scolaires actuels permettent facilement le travail en équipe.	1	36	41	49	7	1	3.19
58- Je déplore le peu de contact que j'ai avec les parents de mes élèves	3	56	14	54	7	1	3.17
34- L'élève pourrait être plus consulté pour ce qui a trait à son évaluation.	0	44	41	43	6	1	3.08
38- Je n'ai pas assez de temps pour m'occuper d'autre chose que de l'académique.	6	51	14	53	10	1	3.07
70- Je suis souvent démuni(e) face aux élèves en difficulté d'apprentissage qui ont des problèmes émotifs parce que je ne sais comment m'y prendre pour leur venir en aide.	7	42	27	51	6	2	3.05
14- L'élève n'a pas à se prononcer sur le choix de son professeur ou de son groupe-classe.	5	40	40	28	14	8	3.05
61- C'est le rôle des parents de s'occuper d'éduquer leurs enfants et non celui du professeur.	4	54	23	38	14	2	3.05
82- Ce qui m'amène le plus de difficultés dans ma profession, ce ne sont pas les élèves mais les conditions dans lesquelles je travaille.	1	55	32	34	11	2	2.99
84- Les parents devraient être plus consultés en ce qui concerne le classement de leurs enfants.	7	50	29	35	12	2	2.96

Tableau 2 : (suite 5)

Description des items	Points inversés de l'échelle					Réponse Manquante	Moyenne
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
77- Je suis en faveur d'un conseil d'orientation de l'école où les parents auraient un rôle important à jouer.	4	44	45	34	6	2	2.95
43- Je me sens plus à l'aise pour donner un cours que pour animer des équipes de travail.	7	51	26	43	7	1	2.94
73- L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments plutôt secondaires leur permettant de faire certains petits choix.	3	49	42	38	1	2	2.89
66- L'école est encore beaucoup du bourrage de crâne.	1	62	26	38	6	2	2.89
50- L'école actuelle renforce la dépendance de l'élève face au professeur aux dépens de son autonomie.	2	57	36	33	6	1	2.88
56- L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments qui ne remettent pas en cause la répartition du temps par matière.	4	49	44	35	2	1	2.87
78- Les cours donnés par les professeurs à tous les enfants sont encore plus efficaces que toute autre méthode pédagogique dans l'atteinte des objectifs des programmes.	7	42	50	31	3	2	2.86
65- L'absentéisme chronique est la faute exclusive du foyer.	3	46	45	32	6	3	2.84
71- Si les enfants sont indisciplinés à l'école c'est que les parents sont trop "mous" à la maison.	2	55	47	23	6	2	2.81
8- Mes tracas à l'école ont quelque chose à voir avec la grande fatique que je ressens après une journée de travail.	15	47	27	40	5	1	2.80
5- Les professeurs au régulier ne sont pas habiletés à travailler avec des enfants en							

Tableau 2 : (suite 7)

Description des items	Points inversés de l'échelle					(22) Réponse Manquante	Moyenne
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
69- La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il ne fait pas les efforts nécessaires, parce qu'il est paresseux.	10	74	27	21	1	2	2.47
16- Les parents devraient avoir leur mot à dire en ce qui concerne les méthodes d'enseignement.	18	59	40	15	2	1	2.43
23- J'en ai assez de recevoir des conseils d'une multitude de personnes-ressources.	14	78	21	12	8	2	2.41
41- Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage sont la plupart du temps des enfants pauvres.	21	65	21	27	0	1	2.40
75- Je réfère surtout les enfants qui perturbent le fonctionnement de la classe.	14	80	14	23	1	3	2.37
24- Pour reprendre le dessus à l'école il m'arrive de prendre un ou quelques jours consécutifs de maladie.	26	71	10	23	4	1	2.31
49- En général, les parents se plaignent que l'école soit devenue semblable à une garderie d'enfants.	7	93	27	5	2	1	2.27
21- Un enfant qui éprouve une difficulté de langage (zézaiement, bégaiement) est presqu'automatiquement classé "enfant-problème".	11	92	16	14	1	1	2.27
12- Je réfère un enfant surtout parce que je n'ai pas le temps de m'en occuper.	35	69	12	13	5	1	2.13
57- Je souffre souvent d'insomnie.	36	69	8	18	3	1	2.13
15- J'ai tendance à avoir des brûlements d'estomac.	45	69	5	13	2	1	1.96

Tableau 2 : (suite 8)

Description des items	Points inversés de l'échelle[22]					Réponse Manquante	Moyenne
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
11- Si j'en avais la possibilité, je quitterais l'enseignement dès demain.	57	49	22	4	2	1	1.84
42- Mon stress m'a déjà causé ou me cause encore des palpitations cardiaques.	44	78	5	7	0	1	1.81
68- Je suis mauvais(e) enseignant(e).	38	87	5	3	0	2	1.80
39- L'école est une maison de fous.	60	65	6	3	0	1	1.64
18- J'enseigne simplement parce que je suis bien payé(e) et que j'ai beaucoup de vacances.	56	75	2	1	0	1	1.61
35- Je sens que je suis au bord de la dépression.	71	55	5	3	0	1	1.55
Grand total de colonnes	833	3703	1987	3816	1405	136	11880
	7%	31%	17%	32%	12%	1%	100%

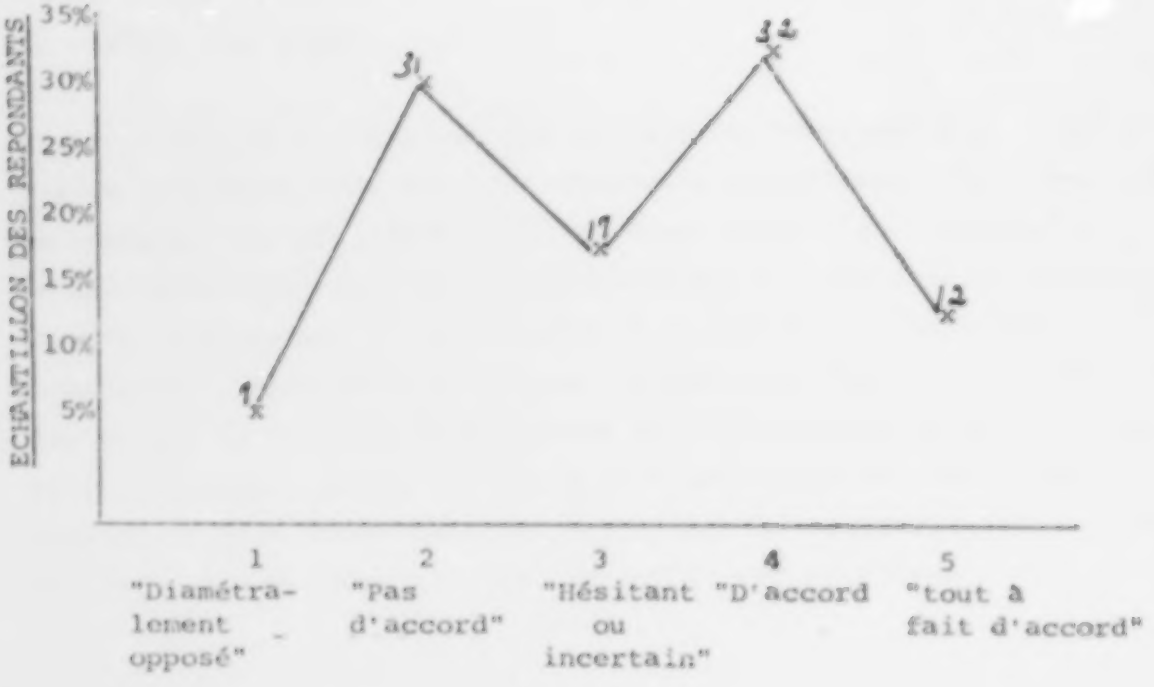
(22) Concernant l'inversion des points de l'échelle, le lecteur peut consulter la section 1d du chapitre 3 du présent rapport, rubrique intitulée: "inversion du continuum de réponses".

Si nous avons cru utile d'insérer les données du tableau 2 dans le présent rapport, c'est qu'il fournit au lecteur un projet général de la position des items entre eux et par là, l'idée générale qu'on peut se faire des attitudes de l'ensemble des enseignants concernés.

Deux remarques s'imposent ici. La première concerne l'impact global du questionnaire sur la population visée. Cet impact est issu du total des colonnes de distributions de fréquences indiquées à la fin du tableau 2. Lorsque ces chiffres sont reportés sur une figure, ils révèlent que les enseignants, dans une forte proportion ont évalué les items qu'on leur a soumi soit en leur attribuant un impact d'accord soit en leur attribuant un impact de désaccord. Ainsi, ces deux points de l'échelle (2 et 4) ont été utilisés dans 63% des réponses réalisées.

Figure 1

Profil général de l'impact du questionnaire d'attitudes issu des distributions de fréquences brutes.



Comme le lecteur sera à même de le constater dans les pages qui suivent, cette représentation à deux concentrations réapparaîtra très souvent conférant à l'ensemble des enseignants un schéma bi-modal d'orientation de leurs réponses.

La deuxième remarque concernant le tableau 2 a trait aux items dont le contenu est négatif. D'ordinaire dans de tels cas, l'analyste se doit d'inverser les pôles de l échelle de réponses afin qu'un énoncé affirmatif paire son plus grand degré d'accord avec le pôle le plus fort de l'échelle proposée. Cependant, dans le cas présent, une telle démarche ne peut être entreprise vu le contenu particulier de bon nombre d'items. Ainsi, on ne peut vraisemblablement pas rendre négative la proposition 87 ("lorsque je traverse des périodes difficiles, ma santé générale ne s'en ressent pas") afin que le point 5 de l'échelle enregistre le meilleur indice de santé. Devant une telle éventualité nous avons opté de vous présenter les résultats tels qu'ils ont été notés sans effectuer les modifications d'usage.

Ainsi tous les items ayant trait à la santé des enseignants par exemple parce qu'ils font état de "maladies" ne peuvent être traités de manière positive. Il en va de même des causes émises comme sources de difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Par conséquent, on ne peut pas affirmer dans la présente étude que l'accord correspond avec l'aspect favorable ou souhaitable du contenu des items.

Comme il s'agit d'une étude qui se veut descriptive, nous avons cru bon de regrouper sous sept (7) rubriques principales les items proposés au jugement des répondants. Ainsi donc, nous allons retrouver la perception que se font les enseignants de leur état de santé puis de leur profession, d'eux-mêmes et d'autrui à l'école (élèves, enseignants, personnel de support, supérieurs, etc.) des rôles qu'ils jugent bon de déléguer aux parents de leurs étudiants et des fonctions qu'ils imputent plutôt à l'école et à ses représentants; enfin, nous toucherons leur identification des motifs de référence des enfants en difficulté de même que les sources de ces problèmes.

a) La santé des enseignants

Le tableau 3 qui comprend dix (10) items du questionnaire d'attitudes renseigne bien le lecteur sur la perception qu'ont les enseignants de leur santé. Fait à noter, ces items - lorsqu'ordonnés d'après leur moyenne générale - font apparaître une liste de troubles qui s'avère progressive. Ainsi, en temps difficiles, c'est la santé générale qui est d'abord affectée; ensuite, ce sont les tracas scolaires qui amènent une grande fatigue, puis apparaissent certains maux physiques; l'enseignement devient un fardeau trop lourd; le stress entre en ligne de compte; il faut prendre quelques jours de congé; on souffre d'insomnie, de maux d'estomac de palpitations cardiaques et de dépression nerveuse[23].

Tableau 3 : Santé des enseignants

Items (10)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	I	A	TA		
	%	%	%	%	%		
87- Lorsque je traverse des périodes difficiles à l'école ma santé générale s'en ressent.	3	17	16	57	7	3.47	0.96
48- Mes tracas à l'école ont quelque chose à voir avec la grande fatigue que je ressens après une journée de travail.	11	35	20	30	4	2.80	1.10
83- Mes malaises physiques ne sont pas étrangers à ce qui se passe à mon travail.	12	44	13	25	6	2.70	1.15
67- La profession d'enseignant(e) finit par me peser très lourd sur les épaules parce qu'elle exige trop de moi en termes de temps et d'énergie.	10	49	18	19	4	2.59	1.01

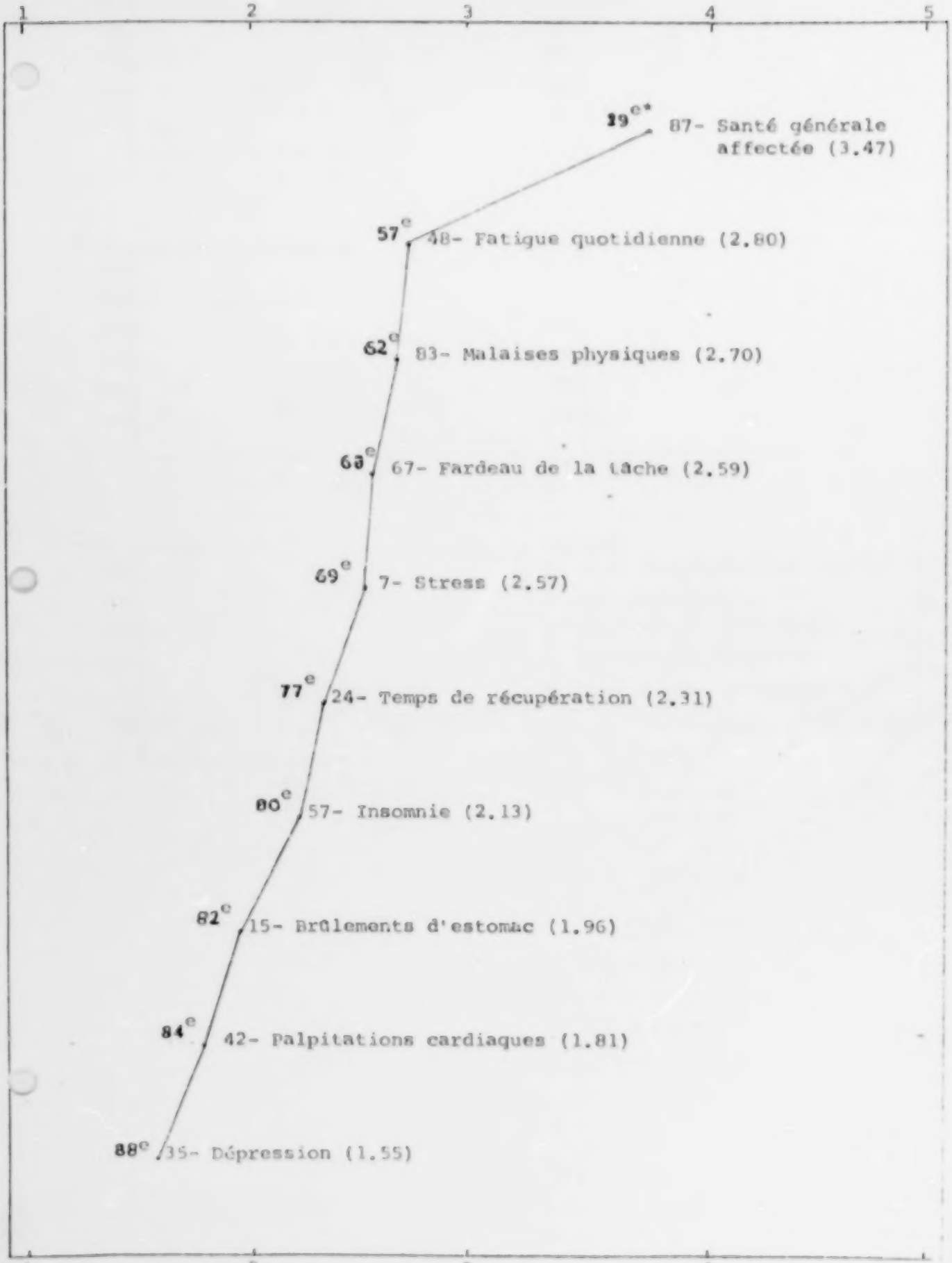
(23) La dernière colonne du tableau 3 enregistre l'écart-type à

TABLEAU 3 (suite)

	DO	PA	H	A	TA		
7- Je suis stressé(e) par mon travail.	10	51	16	19	4	2.57	1.04
24- Pour reprendre le dessus à l'école, il m'arrive de prendre un ou quelques jours consécutifs de maladie.	19	53	8	17	3	2.31	1.06
57- Je souffre souvent d'insomnie.	27	52	6	13	2	2.13	1.02
15- J'ai tendance à avoir des brûlements d'estomac.	33	52	4	10	1	1.96	0.95
42- Mon stress m'a déjà causé ou me cause encore des palpitations cardiaques.	33	58	4	5	0	1.81	0.74
35- Je sens que je suis au bord de la dépression.	53	41	4	2	0	1.55	0.68
Total des colonnes	211	452	103	107	31	2003/1000	
	21%	45%	10%	10%	3%	200%	

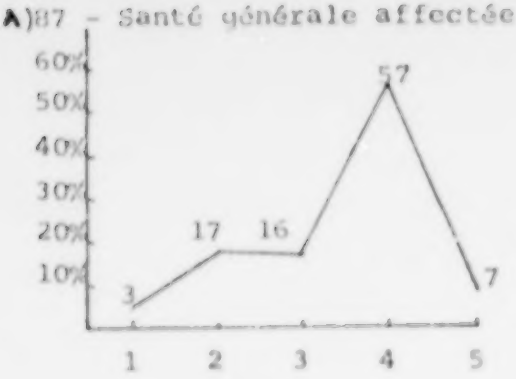
Pour certains, il s'avère plus facile de visualiser un impact lorsque les données qui s'y rattachent sont présentées à l'aide d'une figure. Ainsi la courbe 2 trace les propos présentés au tableau précédent en même temps qu'elle contient les rangs obtenus pour chacun des items ayant trait à la santé en rapport avec le tableau du listing exhaustif des items (tableau 3). On remarquera que l'énoncé d'une santé générale affectée n'obtient que le 29e rang d'importance auprès de l'ensemble des répondants alors qu'une fatigue quotidienne n'est enregistrée qu'au 57e rang des 88 items. Les autres énoncés relatifs à la santé se situent tous entre le 62e et le dernier rang (c'est-à-dire le 88e pour le sentiment d'être au bord de la dépression).

Figure 2 : Position relative des items reliés à l'état de santé des enseignants

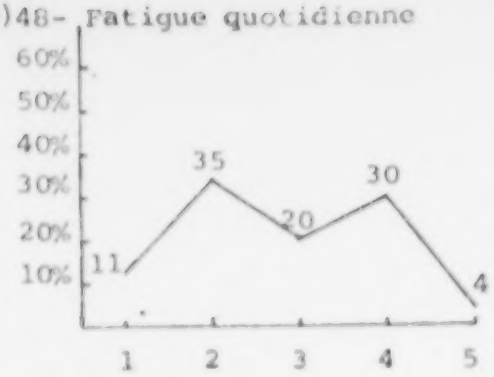


Figures 4a à e: Items relatifs à la santé des enseignants

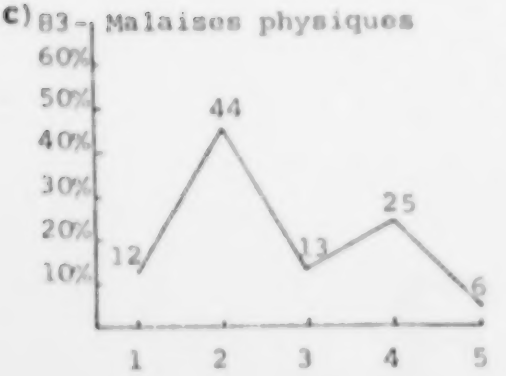
A) 87 - Santé générale affectée



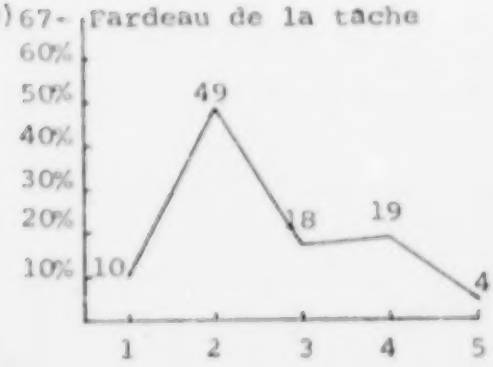
B) 48- Fatigue quotidienne



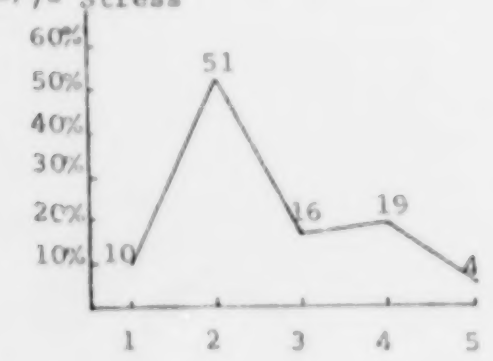
C) 83- Malaises physiques



D) 67- Fardeau de la tâche



E) 7- Stress

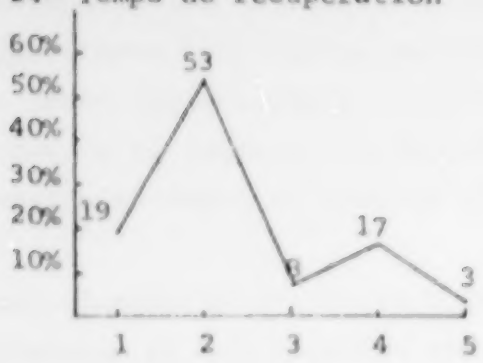


Légende:

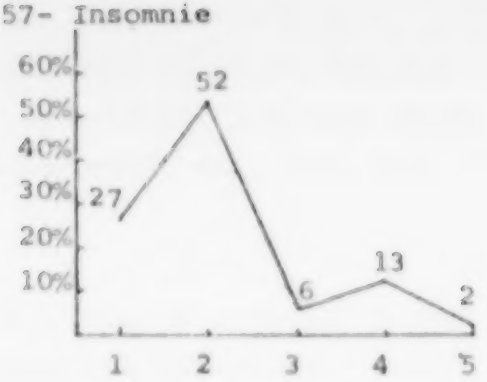
1 Suis diamétralement opposé
2 Pas d'accord
3 Hésitant ou incertain
4 Simplement d'accord
5 Tout à fait d'accord

Figures 4fàj : Items relatifs à la santé de l'enseignant (suite)

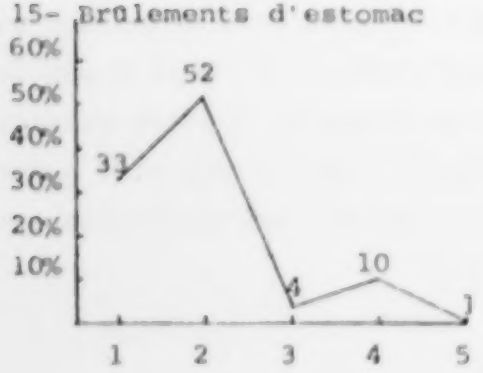
f) 24- Temps de récupération



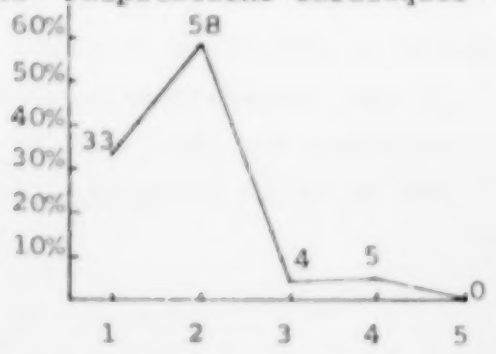
G) 57- Insomnie



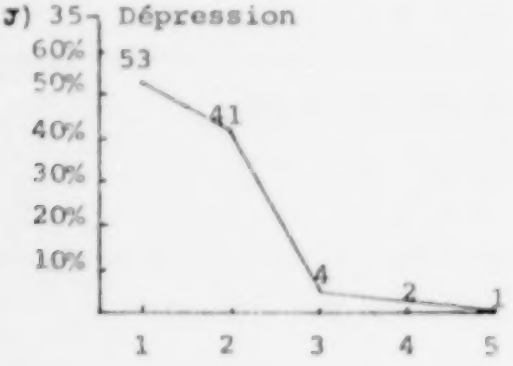
H) 15- Brûlements d'estomac



I) 42- Palpitations cardiaques



J) 35- Dépression



B) leur profession

Autant il pouvait être aisé de saisir la direction des réponses des enseignants face à l'identification de leur état de santé en rapport avec leur tâche, autant il est hasardeux de nous prononcer sur leurs aspirations professionnelles. Ceci tient, pour une large mesure, à la formulation même des questions, sujet dont il a été question au début du présent chapitre.

Ainsi, lorsqu'on s'attarde à la lecture des énoncés relatifs à leur profession et aux moyennes enregistrées pour ces différents items, on ne peut manquer de constater que l'utilisation du mode conditionnel dans une forme affirmative semble porter davantage à l'accord. Peut-être même que l'effet d'entraînement vers les réponses positives se laisse discerner puisque le point de réponse d'avis diamétralement opposé s'avère être peu utilisé (entre 0 et 5%) et ceci bien que certains items affichent des contenus polarisés (ex: items 37,82,43 et 78).

Tableau 4 : Opinions des enseignants concernant leur profession.

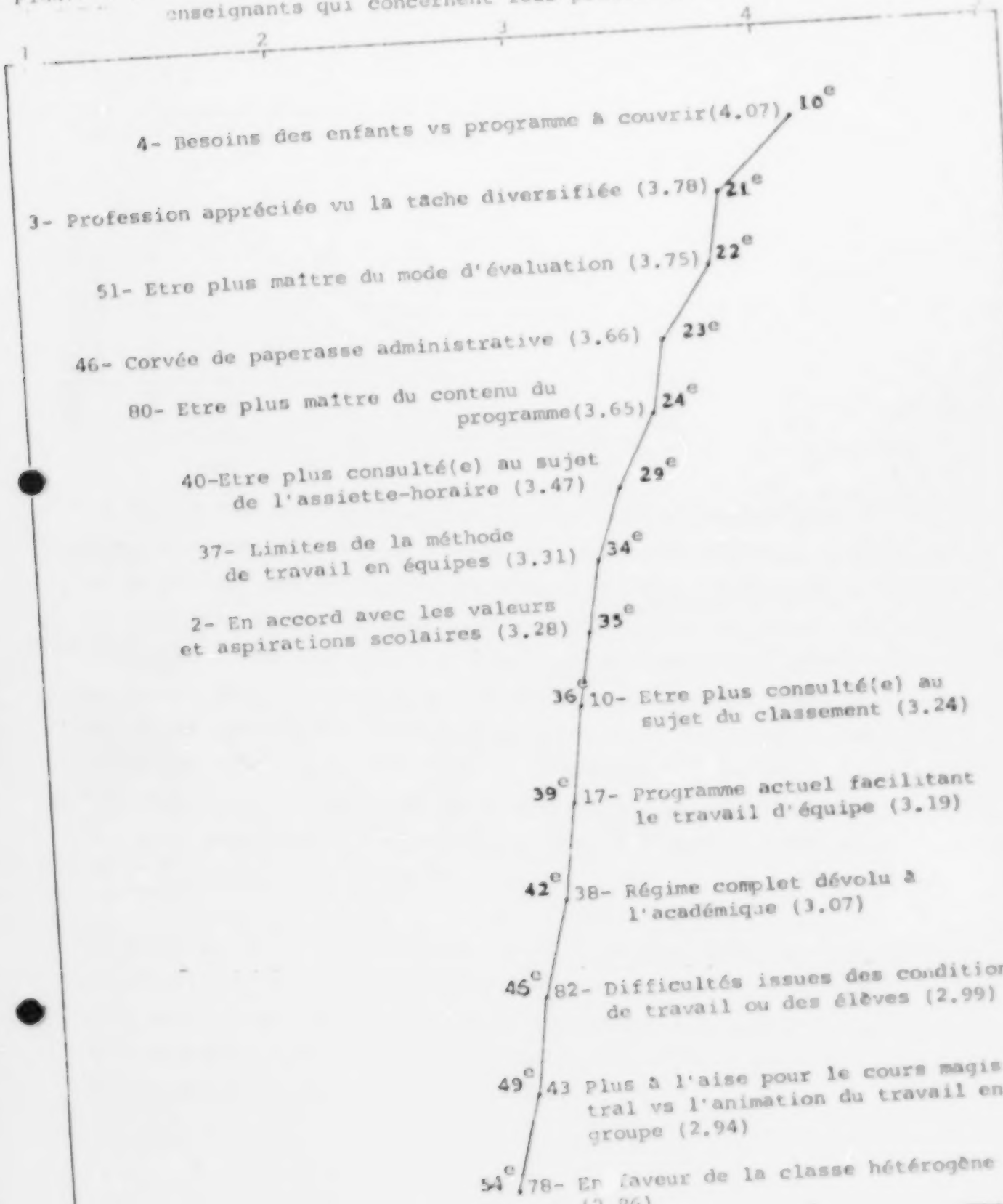
Items (14)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
	%	%	%	%	%		
4- Je suis souvent coincé(e) entre les besoins des enfants et les exigences extérieures telles celle du programme à couvrir.	0	15	4	40	41	4.07	1.02
3- J'aime l'enseignement à cause de la diversité de ma tâche.	1	16	8	54	21	3.78	0.99
51- Je voudrais décider du système d'évaluation à utiliser dans ma classe.	0	16	16	46	22	3.75	0.98
46- Une des choses que je déteste le plus dans ma tâche, c'est de remplir 56 sortes de paperasses pour chaque enfant.	1	28	7	34	30	3.66	1.20
80- Je voudrais avoir plus de latitude pour décider du con-							

TABLEAU 4 (suite)

	DO	PA	N	A	TA		
40- J'aimerais être plus consulté(e) au sujet de l'assiette- horaire.	1	23	15	48	13	3.47	1.03
37- La méthode de travail en équipe est limitée parce que les élèves plus forts préfèrent donner la réponse aux plus faibles plutôt que de leur donner des explications.	3	31	14	35	17	3.31	1.17
2- L'école actuelle correspond bien à mes valeurs et aspirations pédagogiques.	2	26	22	42	8	3.28	1.01
10- J'aimerais avoir un mot plus important à dire au sujet du classement de mes élèves.	2	33	17	34	14	3.24	0.91
17- Les programmes scolaires actuels permettent facilement le travail en équipe.	1	27	31	36	5	3.19	0.92
38- Je n'ai pas assez de temps pour m'occuper d'autre chose que de l'académique.	4	38	11	40	7	3.07	1.12
82- Ce qui m'amène le plus de difficultés dans ma profession, ce ne sont pas les élèves mais les conditions dans lesquelles je travaille.	1	41	24	26	8	2.99	1.02
43- Je me sens plus à l'aise pour donner un cours que pour animer des équipes de travail.	5	38	20	32	5	2.94	1.06
78- Les cours donnés par les professeurs à tous les enfants sont encore plus efficaces que toute autre méthode pédagogique dans l'atteinte des objectifs des programmes.	5	32	38	23	2	2.86	0.91
TOTAL DES COLONNES	26	379	243	548	204	1400/1400	
	2%	27%	17%	39%	15%	100%	

La figure 5 suggère cette tendance dans la portion p
générale à combler (moyenne oscillant entre 2.86 et 4.07):
c'est ce que les rangs généraux suggèrent aussi (items inscrits entre
le 10e et 54e rang); vus sous un autre angle, on peut mentionner
que les items de la section portant sur la profession sont exclus
de 40% de la partie inférieure du continuum de réponses (entre
le point 1.00 et 2.76).

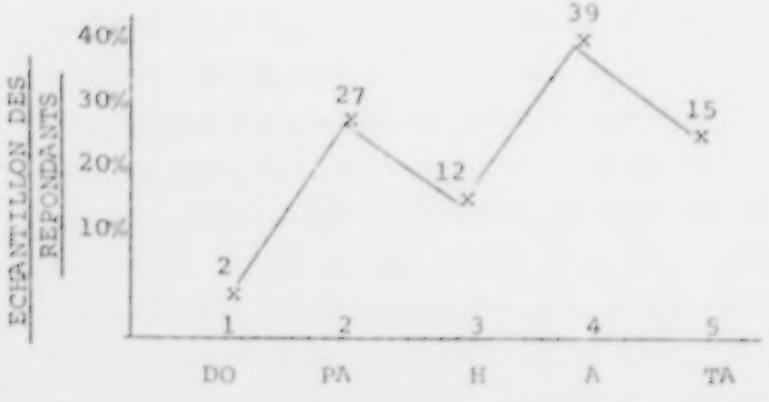
Figure 5 : Position relative des items identifiant les opinions des enseignants qui concernent leur profession



La figure 6 souligne clairement la faible utilisation du point limite de désaccord des répondants (2%). Le pourcentage cumulé issu des points 4 et 5 de l'échelle (54%) révèle le taux d'accord sensiblement majoritaire simple ou complet rattaché aux items positifs de la profession. La courbe signale quand même des opinions partagées puisqu'elle se présente de façon bi-modale (pôles de désaccord et d'accord partiels respectivement).

Figure 6

La profession d'enseignant vue sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses



Il faut à tout prix étudier les figures qui contiennent les résultats enregistrés pour chacun des items associés à la profession si on ne veut pas en fournir de version erronée. En conséquence, un seul item révèle un impact positif très fort: en effet, quatre enseignants sur cinq (81% à l'item 4) se révèlent simplement ou tout à fait d'accord avec l'énoncé qui les définit comme pris entre les besoins des enfants d'une part et, d'autre part, certaines exigences extérieures comme celles du programme à couvrir. Dans une proportion un peu moins importante (65%), trois enseignants sur cinq indiquent qu'ils apprécient leur profession étant donné la tâche diversifiée (item 3).

Toujours par le cumul des points 4 et 5, on peut noter que 68% de l'échantillon se voudraient plus en charge du mode d'évaluation dans leur classe, 69% du contenu du programme, 62% apprécieraient être davantage consultés à propos des horaires alors que 64% trouvent assez pénible la corvée administrative.

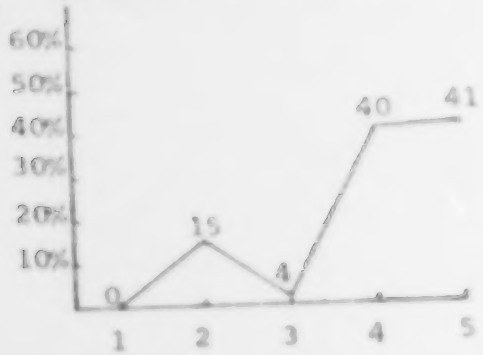
Puis l'impact prend une allure qui fait que le partage des opinions s'accentue davantage: les répondants apparaissent alors plus divisés face au contenu des items suivants: les limites inhérentes aux méthodes de travail en équipe (52% en accord 34% en désaccord par les cumuls des pôles 1 et 2 d'une part et 4 et 5 d'autre part), leurs valeurs et aspirations confrontées à celles de l'école actuelle (28% oui - 50% non); voudrait-on être plus consulté au sujet du classement des élèves ? 35% optent plutôt pour une réponse négative alors que 48% de leurs consoeurs et/ou confrères signalent leur accord avec ce sujet.

Concernant les cinq derniers items notés en rapport avec la profession d'enseignant (n^{os} 17,38,82, 43 et 78), leur contenu nous apparaît fort ambigü et si l'on s'attarde aux résultats obtenus, mieux voudrait s'abstenir de les afficher de manière indicative. Ainsi qu'un enseignant sur trois environ (31%) se déclare hésitant ou incertain à proclamer que "les programmes scolaires actuels permettent facilement le travail en équipe" (item 17), c'est peut-être qu'on ne lui permet pas de se déclarer plus ou moins d'accord (point milieu absent);c'est peut-être que la juxtaposition du caractère d'actualité et de sa qualité de facilité provoque un imbroglio au niveau de la réponse à donner.

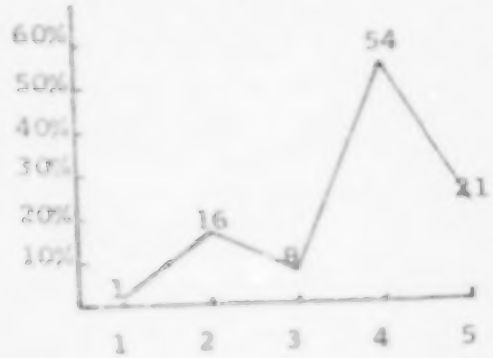
Quant à l'item 38, si le répondant veut déclarer son manque de temps, il doit répondre de façon affirmative;à l'énoncé 82, si les élèves lui causent problème il doit signaler son désaccord avec l'énoncé; dans ces deux derniers cas, les versions négatives des énoncés exigent un effort de concentration démesuré. L'item 43 oblige pour sa part à se considérer mal à l'aise soit pour donner un cours ou animer des équipes de travail,et si tel n'est pas le cas, il ne reste plus qu'à se déclarer hésitant ou incertain. Enfin, comme l'item 78 possède quatre segments différenciés, on ne saurait affirmer à quoi correspond le désaccord ou l'hésitation des trois quarts de l'échantillon (cumul des pôles 1,2 et 3).

Figures7aàh : Items relatifs aux opinions des enseignants qui concernent leur profession .

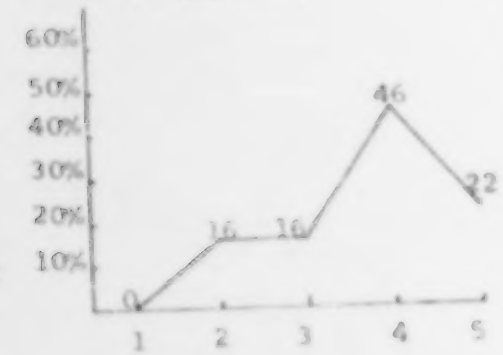
A) 4- Besoins des enfants vs programme à couvrir



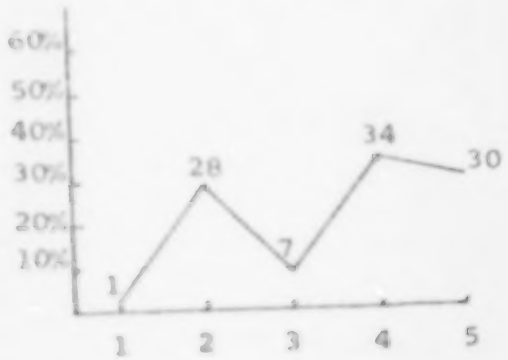
B) 3- Profession appréciée vu la tâche diversifiée



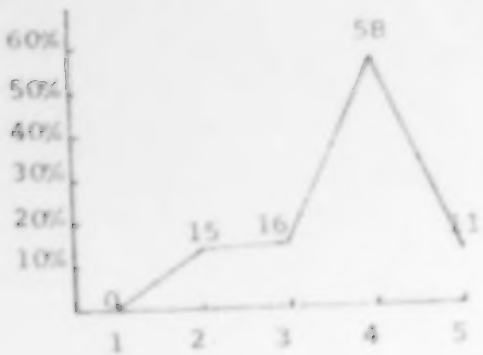
C) 51- Etre plus maître du mode d'évaluation



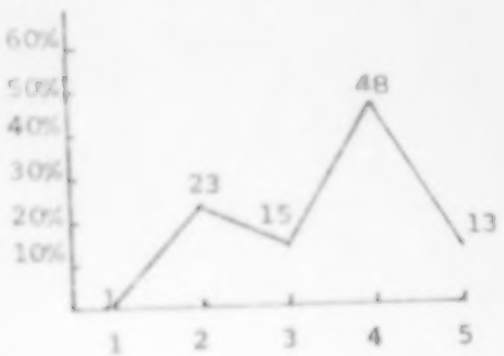
D) 46- Corvée de paperasse administrative



E) 80- Etre plus maître du contenu du programme

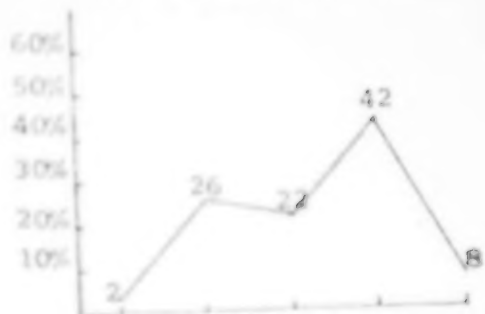


F)40- Etre plus consulté(e) au sujet de l'assiette-horaire



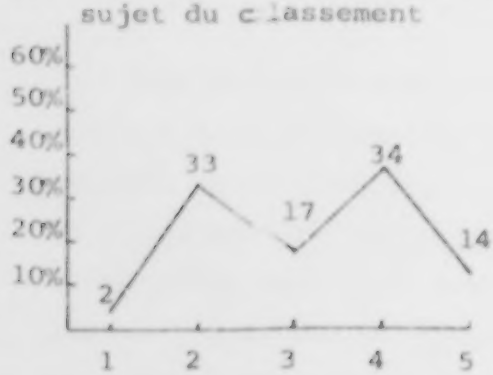
G) 37- Limite de la méthode de travail en équipe

H) 2- En accord avec les valeurs et aspirations scolaires

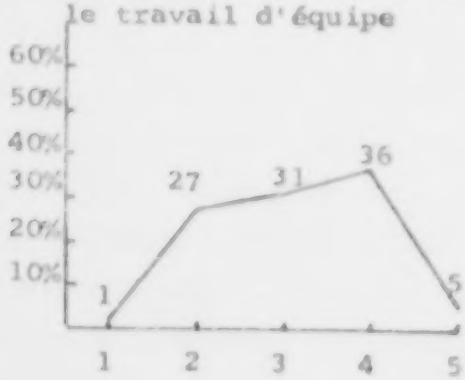


Figures 7iàn : Items relatifs aux opinions des enseignants qui concernent leur profession (suite)

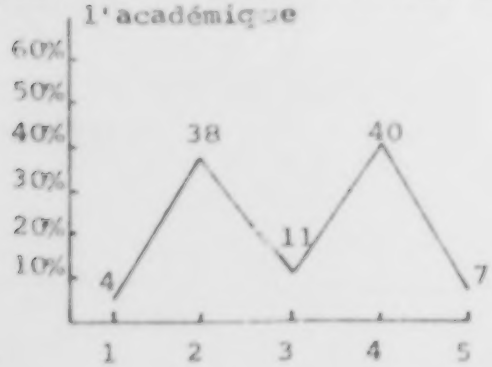
I) 10- Etre plus consulté(e) au sujet du classement



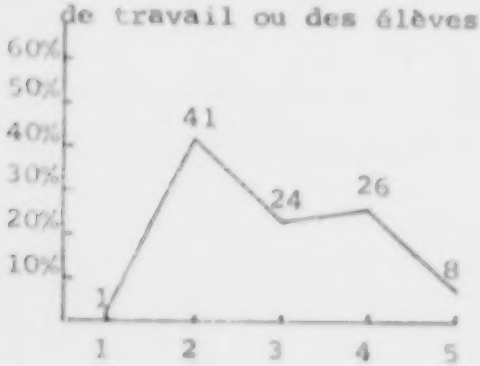
J) 17- Programme actuel facilitant le travail d'équipe



K) 38- Régime complet dévolu à l'académique

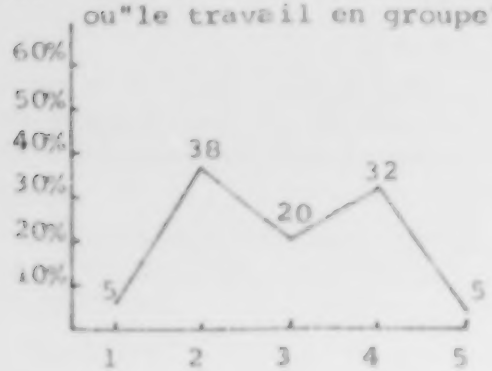


L) 82- Difficultés issues des conditions de travail ou des élèves

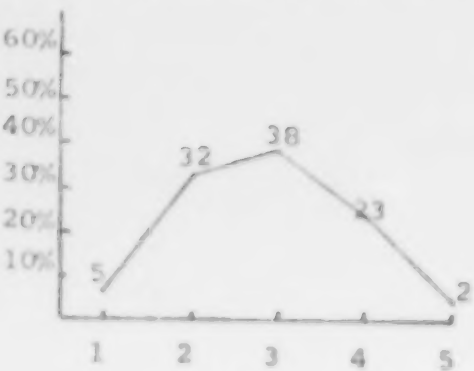


N)

M) 43- Plus à l'aise pour un "cours" ou"le travail en groupe"



78- En faveur de la classe hétérogène



C) Leurs perceptions d'eux-mêmes et d'autrui

Douze (12) items composent cette rubrique et comme les résultats le proposent, la perception de soi et de l'autrui scolaire des sujets interrogés constitue une aire de satisfaction pour une très forte proportion des enseignants.

Aux données originales confinées dont le tableau 5, nous avons apporté quelques modifications: les six derniers items ont un contenu négatif auquel il est possible de fournir une version positive par inversion des pôles de l'échelle; si le lecteur prend connaissance du contenu des items 76,74,23,11,68 et 18, il pourra constater la véracité de cette affirmation; le total dit rectifié tient compte de ces inversions.

Tableau 5 : Les perceptions des enseignants concernant autrui & soi-même

Items (12)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
	%	%	%	%	%		
32- Je suis très attaché(e) à la plupart de mes élèves et j'ai de bonnes relations avec eux.	0	0	3	54	43	4.40	0.55
63- Je suis convaincu(e) de la valeur et de l'utilité de ce que je fais.	1	2	13	56	28	4.11	0.73
85- Dans mon travail, je me sens encouragé(e), appuyé(e) par les autres professeurs.	4	20	24	42	10	3.36	1.03
54- Le comportement de certains enfants me déplaît au plus haut point.	1	31	20	41	7	3.23	1.00
20- Dans ma classe, j'ai l'occasion d'accorder l'attention voulue à chaque enfant individuellement.	7	44	22	25	2	2.72	0.99
22- Certains enfants de ma classe sont irrécupérables.	7	43	24	24	2	2.71	0.99
76- Les personnes-ressources sont souvent symbole pour moi de surplus de travail.	6	51	17	23	3	2.66	1.00
74- Par mes supérieurs, je							

TABLEAU 5 (suite)

	DO	PA	H	A	TA		
23- J'en ai assez de recevoir des conseils d'une multitude de personnes-ressources.	10	59	16	9	6	2.41	1.00
11- Si j'en avais la possibilité, je quitterais l'enseignement dès demain.	43	37	16	3	1	1.84	0.91
68- Je suis mauvais(e) enseignant(e).	29	65	4	2	0	1.80	0.61
18- J'enseigne simplement parce que je suis bien payé(e) et que j'ai beaucoup de vacances	42	56	1	0	0	1.61	0.56
TOTAL DES COLONNES	152 12%	449 37%	195 16%	296 24%	107 9%	1200/1200 100%	
TOTAL RECTIFIE	35 3%	195 16%	195 16%	551 46%	224 19%	1200/1200 100%	

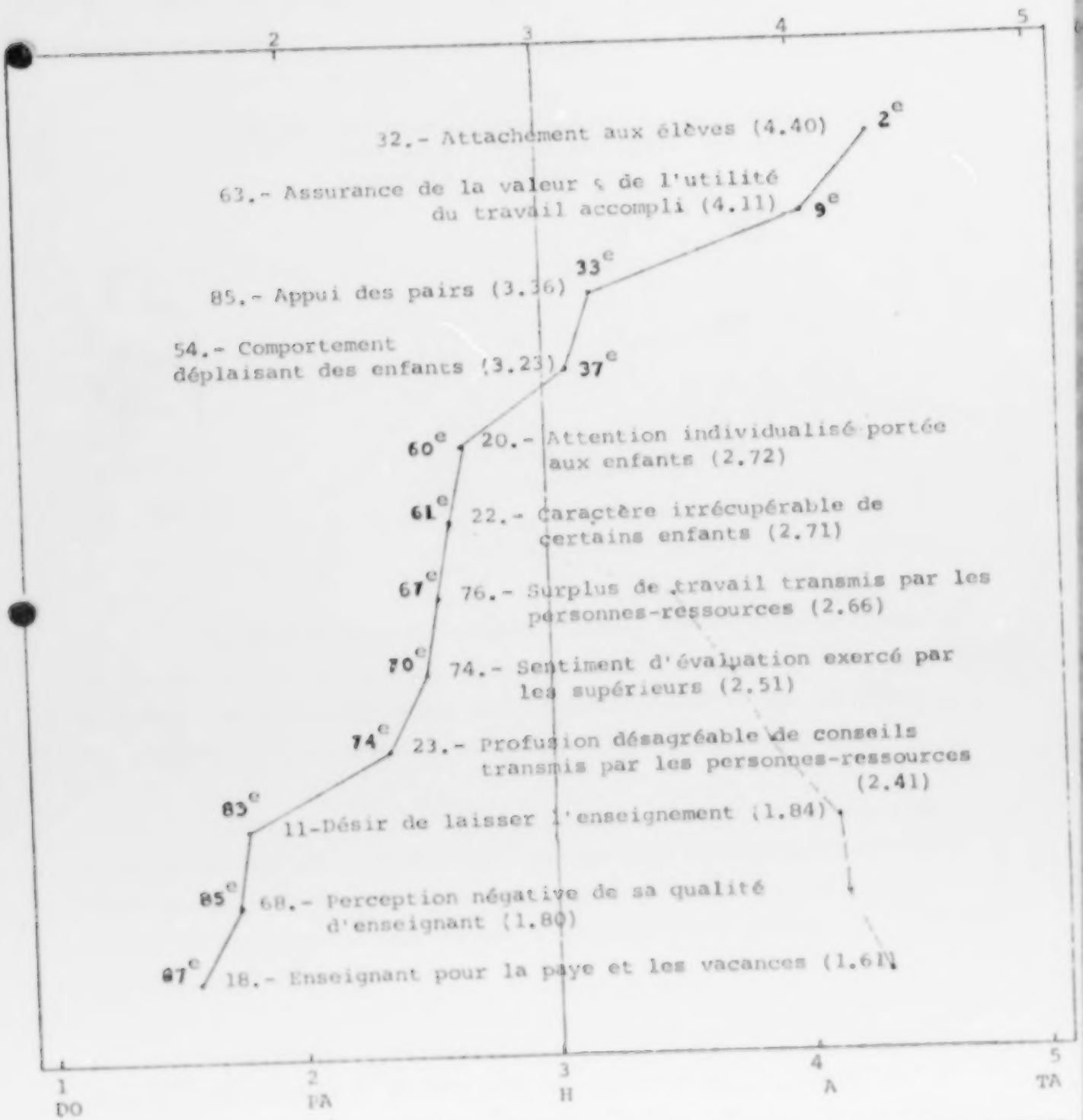
Si nous observons la courbe corrigée de la Figure 8 (effet miroir sur le point 3, milieu de l'échelle des réponses), nous constatons que les enseignants se déclarent par rapport à l'attachement pour leurs élèves (n° 32;m=4.4) et contre le seul fait d'être bien payés et de bénéficier de longues vacances (n°18:m_r = 4,39); ils se sentent bons enseignants (n°68: m_r=4.20), ne désirent pas quitter cette profession (n°11: m_r=4.16) et sont convaincus de leur valeur et de leur utilité (n°63: m=4.11).

(24)

De façon un peu modérée, ils ne déplorent pas les conseils transmis par les personnes-ressources (n°23: m_r=3,59), et ne les considèrent pas comme porteurs d'un surplus de travail (n°76: m=3.34). Les supérieurs sont davantage perçus pour leurs encouragements (n°74: m_r=3.49) que pour leur évaluation et les pairs semblent fournir un appui apprécié (n°85: m=3.36).

En ce qui a trait aux trois derniers items (n^{os} 54,20 et 22), ils se rapportent aux élèves. On note le comportement déplaisant de certains enfants (m=3.23) et le caractère irrécupérable d'élèves dans leurs classes particulières (m=2.71); finalement, on remarque que les répondants révèlent (m=2.72) au 60^{e} rang seulement (avant les rectifications) qu'ils ont "l'occasion d'accorder l'attention voulue à chaque enfant individuellement": cette position lointaine signale donc un grand manque à ce sujet. Les fiches individuelles (voir 10 d-e-f) illustrent encore mieux ces

Figure 8 : Position relative des items identifiant la perception des enseignants face à eux-mêmes et à autrui.

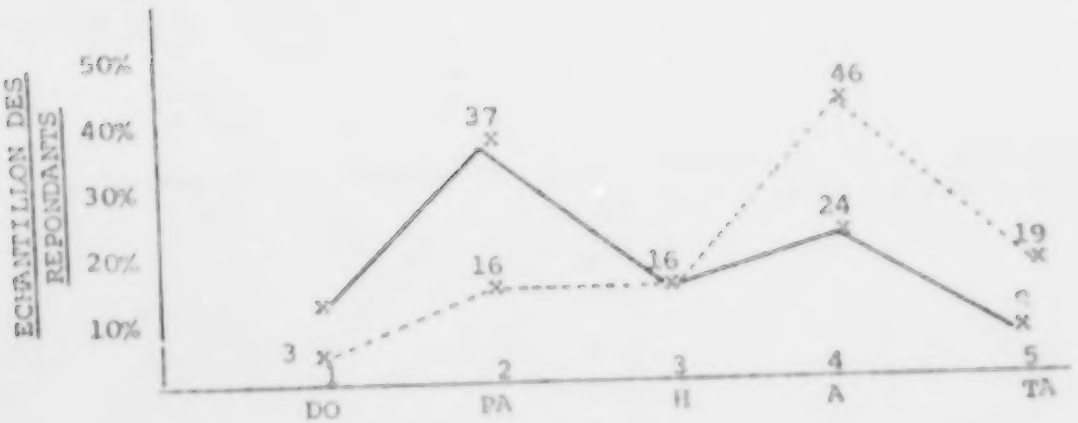


DO: Diamétralement opposé
PA: Pas d'accord
H: Hésitant
A: Simplement d'accord
TA: Tout à fait d'accord

ITEMS:	MOYENNE ORIGINALE	MOYENNE RECTIFIEE
76	2,66	3.34
74	2,51	3.49
23	2,41	3.59
11	1,84	4.16
68	1,80	4.20
18	1,61	4.39

Les courbes de la Figure 9 révèlent comment le total de colonnes rectifié replace l'aspect bi-modal dans son plus juste perspective. De cette façon ce sont les deux tiers des répondants (65% : cumul des points 4 et 5) qui se disent en accord avec les contenus proposés.

FIGURE 9: Les perceptions de soi et de l'autrui scolaire vues sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses.



Un regard général sur les figures 10 a-l fournit d'emblée la vue de courbes qui diminuent sensiblement l'occurrence de leur aspect bi-modal. Ne pas omettre que les sommets enregistrés aux pôles 2 des figures 10 g à l sont permutés aux pôles 4 correspondants.

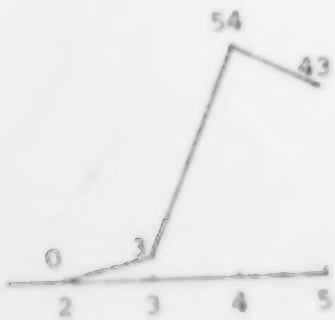
Ainsi, en premier lieu, la figure 10a délimite clairement l'importance qu'ont accordée les répondants à l'attachement qu'ils éprouvent pour leurs élèves et aux bonnes relations qu'ils mentionnent entretenir avec eux. Suit en 10b l'assurance des enseignants face à leur utilité, etc. puis 10c.

Les perceptions désagréables originent des figures 10 d-e-f où près de la moitié des enseignants (48%) parlent du comportement déplaisant de certains enfants; ailleurs, c'est 51% des répondants qui disent ne pas avoir l'occasion d'accorder l'attention voulue à chaque enfant individuellement; enfin, le quart (26%) des interviewés, mentionnent le caractère irrécupérable de certains de leurs élèves alors qu'un autre quart hésite (24%) à le faire. A noter que ces pourcentages bien qu'apparemment élevés ne doivent être retenus comme tels car les épithètes "certain "et" chaque" ont un sens tellement large d'interprétation qu'ils deviennent fort imprécis: s'agit-il d'une trois ou bien d'une quinzaine d'enfants?

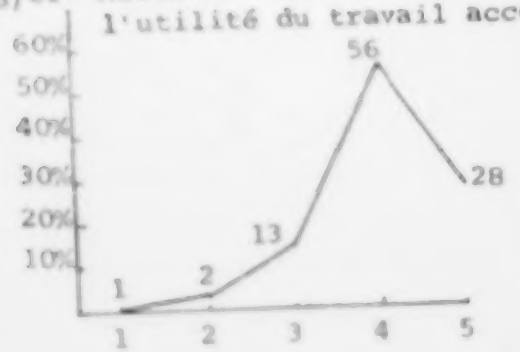
L'occasion d'une attention individuelle est-elle fréquente? si oui, de quelle durée? Ces énoncés (n^{os} 54, 20 et 22) introduisent un questionnement qu'il faudrait poursuivre autrement, à tout prix, car ils ne sont pas descriptifs, à proprement parler -. A noter, que le manque de clarté du contenu de ces items a pu causer la réinsertion du phénomène d'observation bi-modale.

Figures 10aàf : Perceptions des enseignants concernant eux-mêmes et autrui

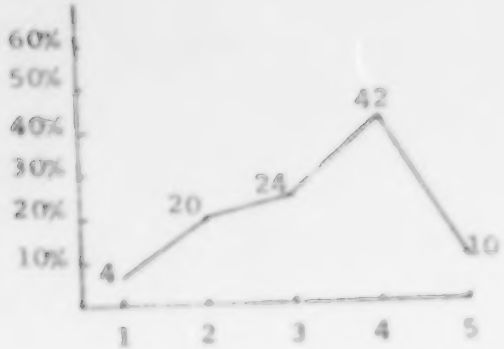
Attachement aux élèves



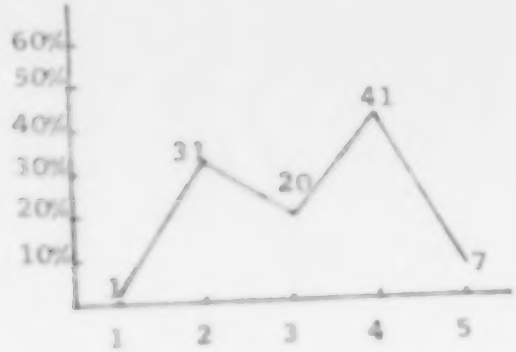
B) 63- Assurance de la valeur et de l'utilité du travail accompli



85- Appui des pairs



D) 54- Comportement déplaisant des enfants

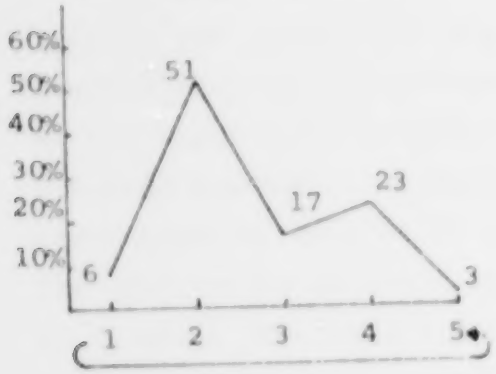


E) 40- Attention individualisée portée aux enfants

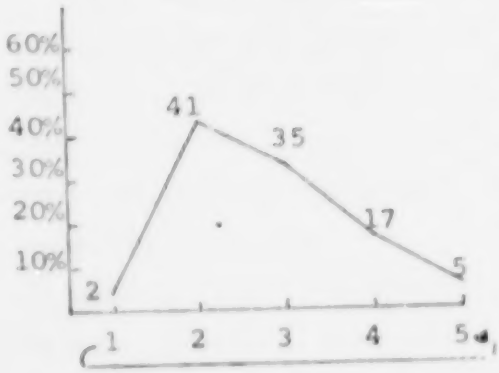
F) 22- Caractère irrécupérable de certains enfants

Figures 10gàl: Perception des enseignants concernant eux-mêmes et autrui (suite)

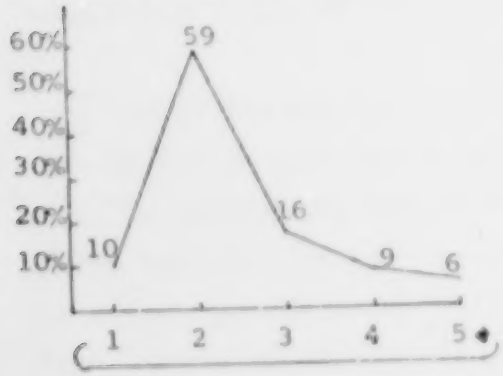
G)76- Surplus de travail transmis par les personnes-ressources



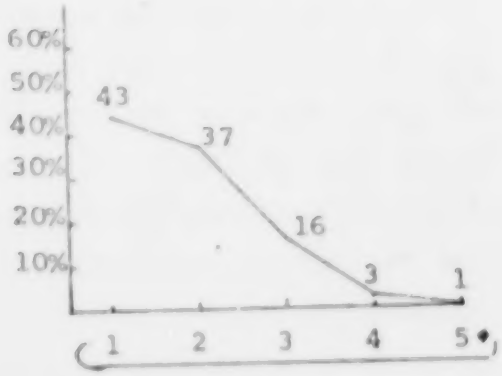
H)74- Sentiment d'évaluation exercée par les supérieurs



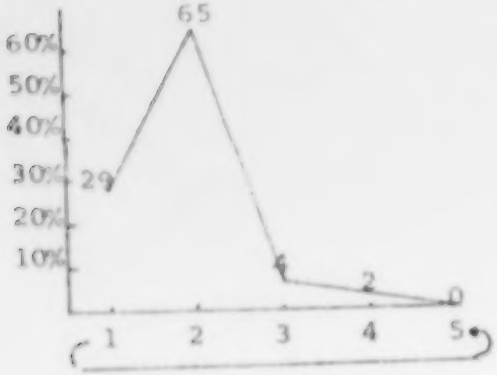
I) 23- Profusion désagréable de conseils transmis par les personnes-ressources



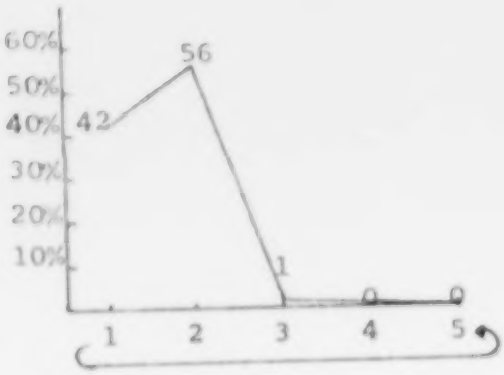
J)11- Désir de laisser l'enseignement



K) 68- Perception négative de sa qualité d'enseignant



L)18- Enseignant pour la paye et les vacances



D) Les rôles attribués aux parents

Au tableau des réponses enregistrées auprès des professeurs quant à leur évaluation des rôles attribuables aux parents de leurs élèves, on observe que la moyenne (4.24) d'un seul item se distingue très nettement de toutes les autres. En effet, l'énoncé suivant: "Les parents devraient motiver davantage leurs enfants" obtient le 5e rang général alors que: les neuf autres de cette rubrique se situent entre le 40e et 78e positions Il faudrait donc voir à connaître davantage ce que les enseignants entendent ici, quel contenu leur est suggéré sous l'acte de motivation parentale puisque c'est 1 enseignant sur 10 qui s'est déclaré hésitant à répondre à cet item, 5 qui se sont dits simplement d'accord et près de 4 tout à fait d'accord.

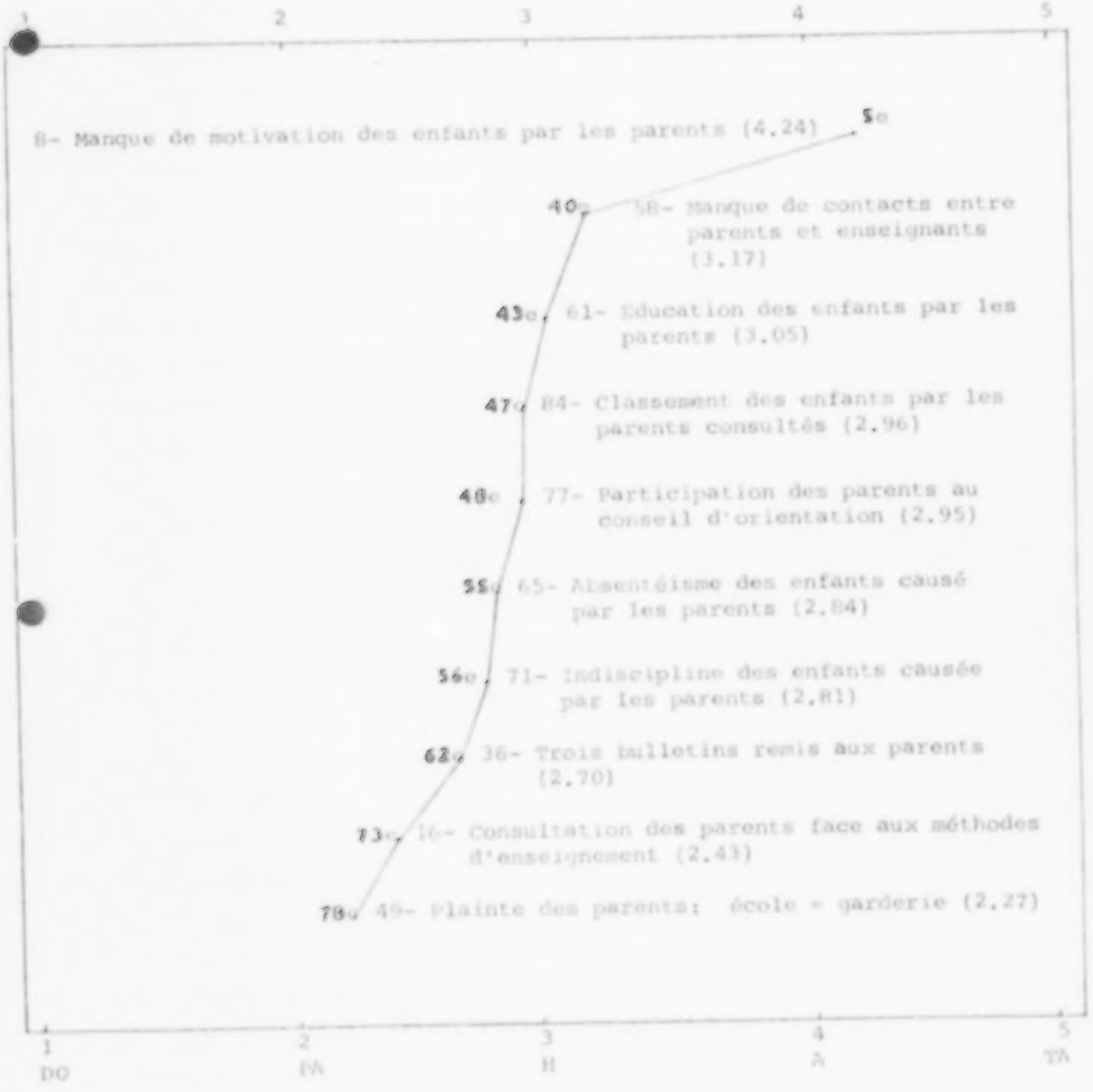
Quant aux autres items, leurs moyennes générales ne s'écartent que de 0.9 points (notes allant de 3.17 à 2.27) et quel qu'en soit le contenu de même que la formulation (positive ou négative) c'est toujours le pôle de désaccord simple qui enregistre le plus fort pourcentage. Règle générale, la courbure a tendance à être plutôt normale, rarement bi-modale dans cette section.

Tableau 6 : Rôles de la famille

Items (10)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
	%	%	%	%	%		
8- Les parents devraient motiver davantage leurs enfants.	0	1	10	52	37	4.24	0.68
58- Je déplore le peu de contacts que j'ai avec les parents de mes élèves.	2	42	11	40	5	3.17	1.06
61- C'est le rôle des parents de s'occuper d'éduquer leurs enfants et non celui du professeur.	3	41	17	29	10	3.05	1.11
84- Les parents devraient être plus consultés en ce qui concerne le classement de leurs enfants.	5	38	22	26	9	2.96	1.10
77- Je suis en faveur d'un conseil d'orientation de l'école où les parents auraient un rôle important à jouer.	3	33	34	25	5	2.95	0.94
65- L'absentéisme chronique est la faute exclusive du foyer.	2	35	34	24	5	2.84	0.93
71- Si les enfants sont indisciplinés à l'école c'est que les parents sont trop "mous" à la maison.	2	41	35	17	5	2.82	0.89
36- On devrait remettre les bulletins aux parents trois (3) fois par année.	7	43	26	21	3	2.70	0.97
16- Les parents devraient avoir leur mot à dire en ce qui concerne les méthodes d'enseignement.	14	44	30	11	1	2.43	0.91
49- En général, les parents se plaignent que l'école soit devenue semblable à une garderie d'enfants.	5	70	20	4	1	2.27	0.68
TOTAL DES COLONNES	43	388	239	249	81	1000/1000	
	4%	39%	24%	25%	8%	100%	

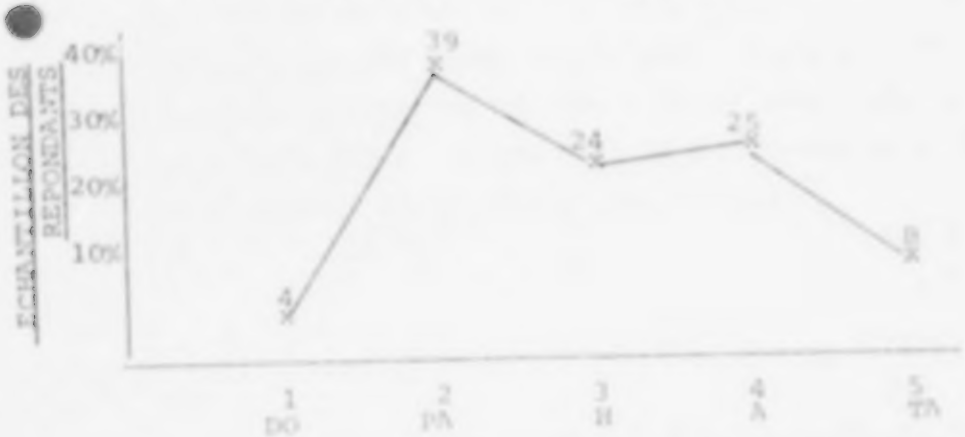
Aucun ordre particulier ne surgit de la Figure 11 si ce n'est la prédominance de l'attribution du rôle de motivateurs de leurs enfants.

Figure 11 : Position relative des items identifiant certains rôles de la famille



Mais pour sa part, la figure 12 souligne la propension à fournir son désaccord avec le contenu des items liés aux parents (pôle 2;39%) de même que le plus fort pourcentage de réponses notées comme hésitantes ou incertaines (pôle 3;24%): dans l'ensemble des rubriques, les résultats associés à ce pôle oscillent entre 11 et 19% seulement. Pour ce cas-ci, il eut été heureux de savoir qui sont les répondants hésitants ou incertains (des hommes ou des femmes, des professeurs plus jeunes ou plus âgés, plus ou moins scolarisés, etc.) afin de nous permettre de dégager un profil susceptible de nous indiquer si, pour tel ou tel item, leur hésitation allait dans le sens d'un acquiessement ou d'un refus. Pour l'instant, les données que nous possédons ne campent pas nécessairement les répondants en deux sous-groupes distincts pas plus qu'elles ne révèlent de majorité franche.

FIGURE 12 : Les rôles attribués aux parents vus sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses.



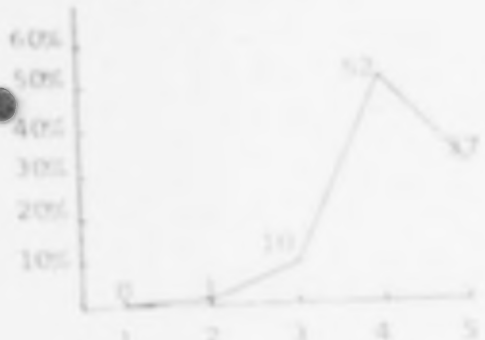
Les figures particulières aux rôles des parents montrent tour à tour que mis à part cet accord à 89% pour une motivation plus grande des enfants par leurs parents, les opinions s'avèrent très partagées en ce qui a trait aux communications entre les parents et les enseignants: 45% déplorent le peu de contacts et 44% non; 11% semblent indécis à ce sujet. Bien divisées aussi sont les réponses à l'endroit du rôle d'éducateur: revient-il au parent ou au maître? 39% des répondants affirment que les pères et mères doivent s'en occuper, 44% non; 17% demeurent incertains ou indécis devant cette question.

Par ailleurs, les enseignants sont légèrement défavorables (43% contre 35%) à l'idée que les parents soient davantage consultés en ce qui a trait au classement de leurs enfants; ici c'est 22% de l'échantillon qui se dit hésitant à répondre. Cette proportion augmente à 34% lorsqu'on leur demande de se prononcer quant à une participation parentale plus importante au conseil d'orientation de l'école, laissant respectivement 36% de sujets plutôt réfractaires à cette situation et 34% plutôt favorables. On souhaite moins le concours des parents dans le domaine des méthodes d'enseignement: 58% se déclarent contre cette éventualité, 30% demeurent incertains et 12% seulement apportent leur accord. C'est en majorité également (50%) qu'on se désigne contre la remise aux parents de trois bulletins par an; 26% n'ont pas arrêté leur idée là-dessus et 24% sont d'accord, pour leur part.

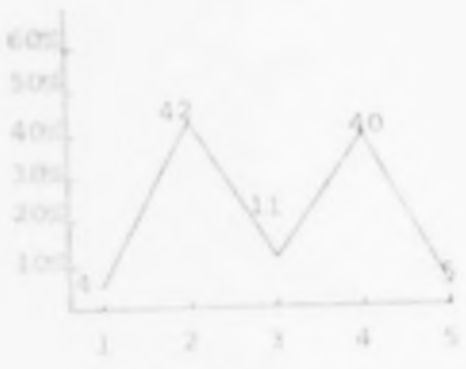
Dans un tout autre ordre d'idées, les enseignants refusent dans 37% des cas d'imputer l'absentéisme chronique des élèves à la seule irresponsabilité du foyer. 34% hésitent à répondre tandis que 29% l'affirment. Quant à l'indiscipline à l'école, on l'attribue à la molesse parentale dans 22% des cas, on s'abstient de fournir un accord ou un désaccord dans 35% des cas et l'on rejète cet énoncé dans 43% des questionnaires répondus. Finalement, on indique que les parents, d'après la perception qu'en ont 75% des enseignants, ne voient pas l'école comme une garderie, 20% n'ont pas leur idée faite, laissant à 5% seulement de l'échantillon total le sentiment d'une telle affirmation.

FIGURE 13 a et b. Items relatifs aux rôles de la famille

A) 9- Manque de motivation des enfants par les parents

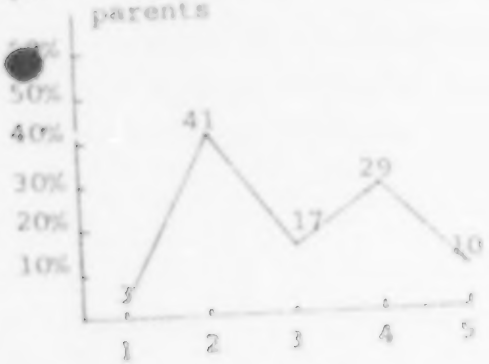


B) 58- Manque de contacts entre parents et enseignants

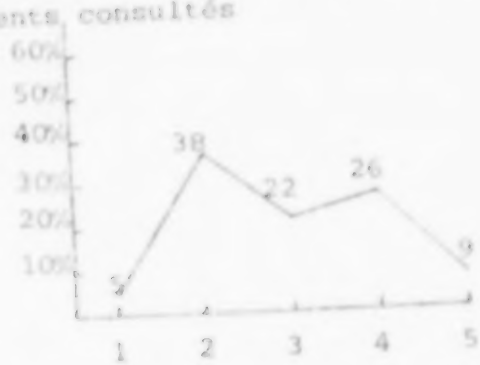


FIGURES 13 c à j : Items relatifs aux rôle de la famille (suite)

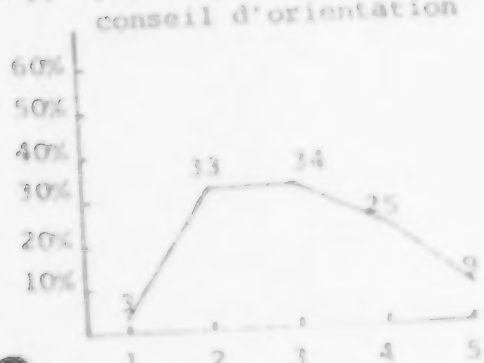
C) 61- Education des enfants par les parents



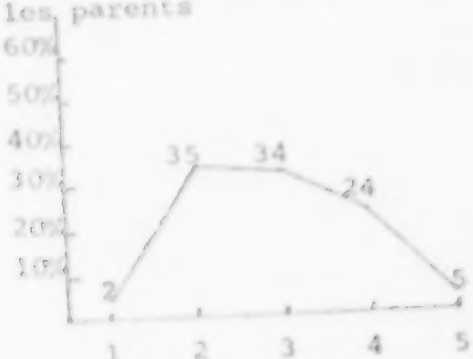
D) 64- Classement des enfants par les parents consultés



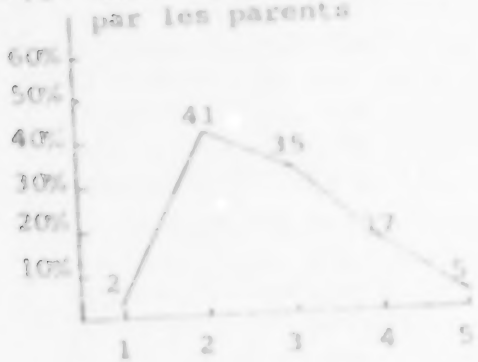
E) 77- participation des parents au conseil d'orientation



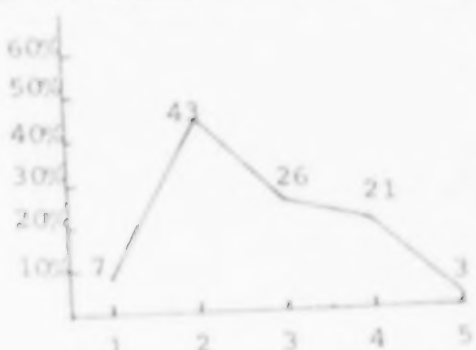
F) 65- Absentéisme des enfants causé par les parents



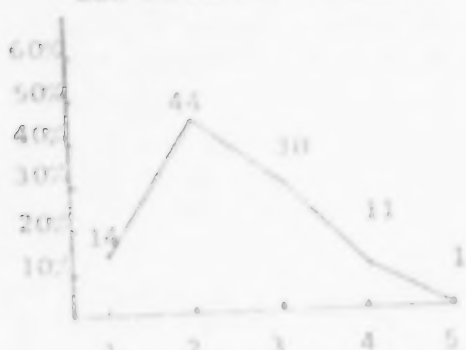
G) 71- Indiscipline des enfants causée par les parents



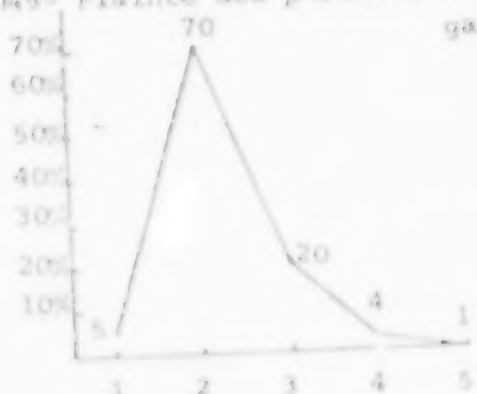
H) 36- Trois bulletins remis aux parents



I) 16- Consultation des parents face aux méthodes d'enseignement



J) 49- Plainte des parents: école = garderie



c) Les fonctions imputées à l'école

Dans cette section, nous avons regroupé vingt-quatre (24) items que nous nous proposons d'aborder sous quatre (4) entêtes: il s'agit des savoirs prérogatifs, des attributions scolaires, des privations du milieu scolaire et des privilèges de l'élève. Comme ils sont en rapport avec les maintes composantes de la qualité de vie créédans l'environnement scolaire, nous avons opté de les présenter sous la forme d'un seul tableau et de certaines figures qui les englobent tous à la fois.

Tableau 7 : Rôles de l'école

Items (24)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
	%	%	%	%	%		
28- L'école doit privilégier les savoirs vivre, aimer, partager (capacité d'interagir harmonieusement avec les autres en conciliant ses intérêts et libertés individuels et collectifs avec ceux des autres personnes ou groupes)	0	3	3	29	65	4.56	0.70
2- L'école est un lieu où l'enfant doit apprendre à apprendre, acquérir des habilités qui lui permettront de s'adapter à diverses situations.	0	2	2	56	40	4.33	0.64
29- L'école doit privilégier le savoir communiquer (capacité d'écouter, de comprendre vraiment l'autre et d'exprimer authentiquement son vécu émotif).	0	4	6	63	27	4.14	0.68
52- L'école doit développer des rapports plus étroits avec le milieu dans lequel elle s'insère.	0	1	14	70	15	4.00	0.59
26- L'école doit privilégier le savoir penser (capacité d'élaborer une pensée honnêtement fondée, cohérente, rigoureuse et sage).	0	7	17	49	27	3.96	0.84

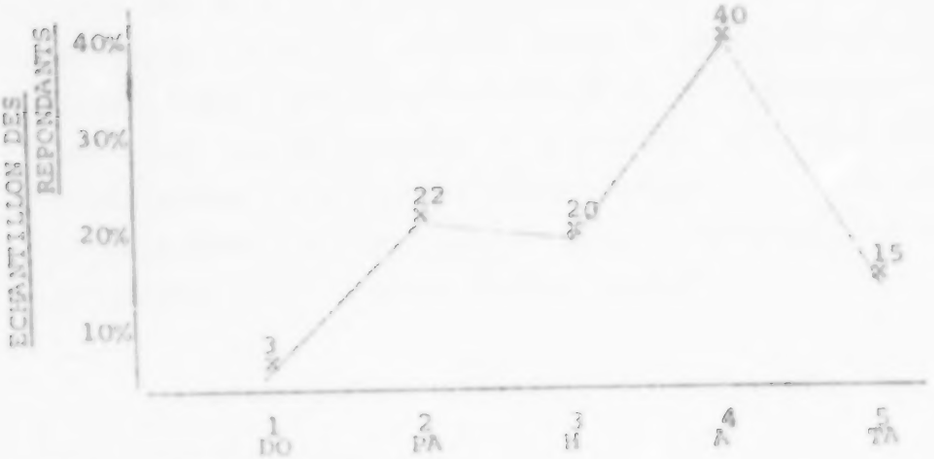
38- L'école doit privilégier les savoirs lire, écrire et compter.	1	7	14	51	27	3.95	0.90
45- L'école est un lieu où l'enfant doit apprendre des choses, acquérir des connaissances.	1	8	10	62	19	3.91	0.83
53- L'école peut détruire un enfant en lui faisant perdre sa confiance en lui à la suite d'échecs académiques successifs.	1	10	14	52	23	3.87	0.92
9- L'école est encore trop axée sur la performance et non sur le plaisir d'apprendre.	0	14	16	44	26	3.82	0.98
31- L'école doit privilégier le savoir faire (familiarité avec les objets et outils de la vie quotidienne et capacité de les utiliser adéquatement).	4	10	21	47	18	3.63	1.01
86- A l'école, on prend en considération la vie émotive de l'enfant.	2	9	27	54	8	3.59	0.83
59- A l'école, on prend en considération le développement psycho-social de l'élève en favorisant spécialement l'établissement de saines relations interpersonnelles entre les enfants.	2	12	25	52	9	3.53	0.90
27- L'école doit privilégier les savoirs parler et écouter (tels que définis dans les programmes actuels)	1	23	28	38	10	3.42	0.97
81- Les structures pédagogiques actuelles ainsi que les programmes tels qu'ils sont bâtis favorisent le conformisme et laissent peu de place à la créativité et aux différences individuelles.	0	26	20	47	10	3.37	0.98
34- L'élève pourrait être plus consulté pour ce qui a trait à son évaluation.	0	33	31	32	4	3.08	0.91
14- L'élève n'a pas à se prononcer sur le choix de son professeur ou de son groupe-classe.	4	31	31	22	11	3.05	1.07
73- L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments plutôt secondaires leur permettant de faire certains petits choix.	2	37	32	28	1	2.89	0.88
66- L'école est encore beaucoup du bourrage de crâne.	1	47	19	29	4	2.89	0.98
50- L'école actuelle renforce la dépendance de l'élè-							

Tableau 7 : Rôle de l'école (suite)

	DO	PA	N	A	TA		
	%	%	%	%	%		
56- L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments qui ne remettent pas en cause la répartition du temps par matière.	3	37	33	26	1	2.87	0.89
19- L'élève pourrait être plus libre pour choisir ce qu'il veut apprendre et quand il veut l'apprendre.	8	37	31	21	3	2.74	0.98
72- L'école actuelle favorise l'individualisme aux dépens de la coopération.	2	51	26	19	2	2.68	0.87
44- Le rôle du comité d'école doit se limiter à l'organisation d'activités parascolaires.	2	58	15	19	6	2.68	1.00
39- L'école est une maison de fous.	45	49	4	2	0	1.64	0.68
TOTAL DES COLONNES	83	541	466	956	357	2400/2400	
	3%	22%	19%	40%	14%	100%	

Le cumul des colonnes d'impact présenté à la figure 14 montre comment les opiniens des enseignants sont partagées ici. Ainsi, les points 4 et 5 de l'échelle enregistrent une sommation de 55% (accord simple:40% et accord total: 15%) alors qu'une somme de 42% est notée aux points 2 et 3 (hésitant ou incertain:20% et désaccord simple:22%).
On observe que 3% touche le pôle d'opposition (mais la moitié des voix ayant servi à fournir ce chiffre provient d'une réfutation à un seul des quatre-ving-huit items, celui qui désigne l'école comme "une maison de fous le n° 39)

FIGURE 14: Les fonctions imputées à l'école vues sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses



-Les savoirs prérogatifs

Précédant les questions 26 à 31, le répondant pouvait lire la directive suivante:

> "Les six (6) questions réfèrent au rôle de l'école et aux savoirs qu'elle doit privilégier selon vous. Il vous est demandé de répondre de la façon la plus différenciée possible en évitant d'accorder la même valeur à tous les savoirs ci-dessous mentionnés"(25)

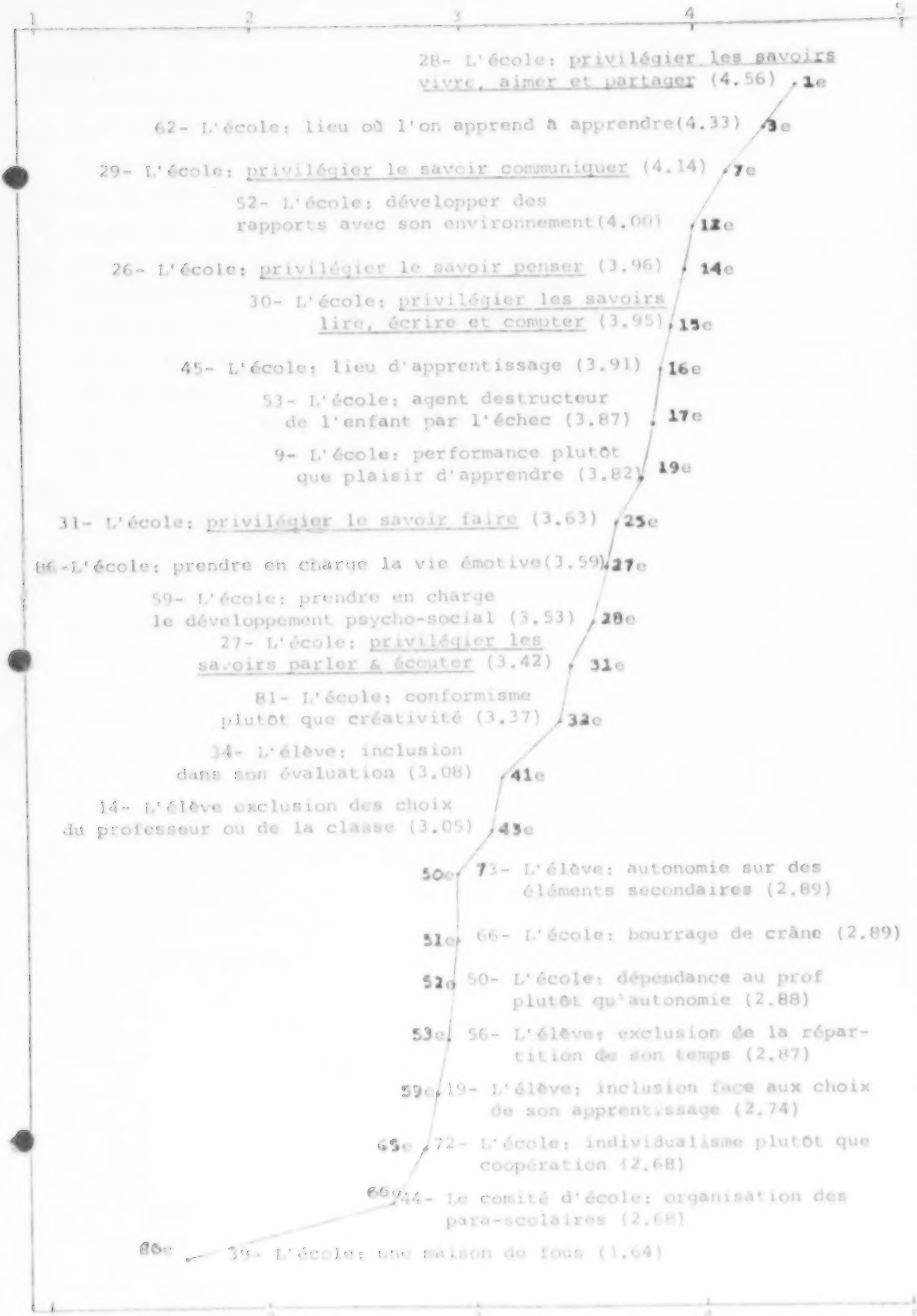
C'est à la figure 15 qu'il nous est possible d'observer les résultats obtenus à cette fin. Les items concernés sont soulignés. Il appert que pour les enseignants interrogés, ce sont les savoirs vivre, aimer et partager (item n° 28) qu'ils classent

(25) Voir appendice B, page 2

comme prioritaires. A noter qu'il s'agit de l'énoncé qui a obtenu le premier rang au classement général des quatre-vingt-huit propositions soumises à leur évaluation (m=4.56); c'est 65% de l'échantillon qui s'est déclaré "tout à fait d'accord". Suit le savoir communiquer qui, classé au septième rang de l'ordre collectif, s'est vu attribuer la cote du "simple accord" par 63% de l'ensemble des répondants (m=4.14).

Ce que les auteurs du questionnaire ont convenu de nommer le savoir penser d'une part et, d'autre part, les savoirs lire, écrire et compter ont obtenu une classification semblable (moyennes de 3.96 et 3.95 respectivement); le quart des sujets ont fourni un accord complet quant à leur importance et un accord simple a été enregistré auprès de la moitié d'entre eux, dans les deux cas; cette cotation a placé ces deux items aux quatorzième et quinzième rangs du listing exhaustif. Le savoir faire atteint le vinq-cinquième rang (m=3.63)et, finalement, les savoirs parler et écouter, le trente-et-unième (m=3.42).

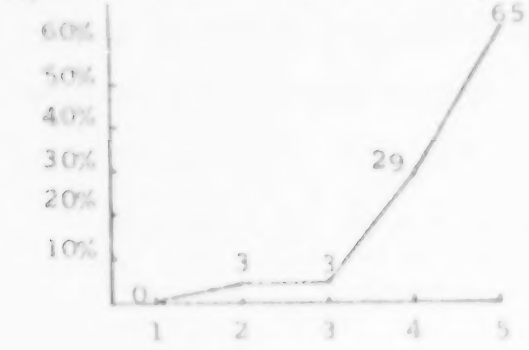
Figure15 : Position relative des items identifiant certains rôles de l'école.



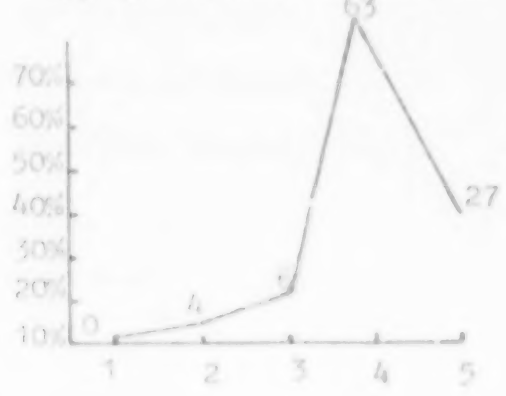
Il n'est pas de notre ressort d'interpréter l'ordre des savoirs tel qu'indiqué par les répondants. Cependant, il nous est permis de signaler que l'ordre obtenu - selon les dires des concepteurs du questionnaire s'inscrit dans une phase de valeurs nouvelles associées à de récents courants pédagogiques. Ainsi, alors que le programme scolaire privilégiait, il y a peu de temps encore, les savoirs écrire-compter-lire de même que les savoirs écouter et parler, la tendance des enseignants à attribuer aujourd'hui des cotes plus fortes aux savoirs vivre-aimer-partager et au savoir communiquer correspond davantage à la pédagogie nouvelle anée sur l'auto-développement. En somme, les deux types de savoirs ayant obtenu la première et la dernière position ont en quelque sorte été interchangés [26]. Une telle approche peut donc s'avérer indicatrice de l'ouverture des enseignants interrogés face au nouveau programme de français par exemple.

FIGURES 16 aàd : Les rôles de l'école: items relatifs aux savoirs prérogatifs

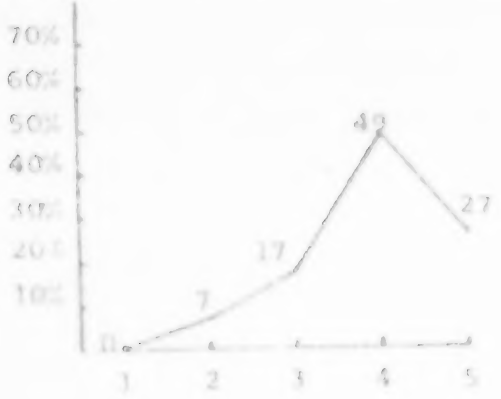
A)28- Savoirs vivre, aimer, partager



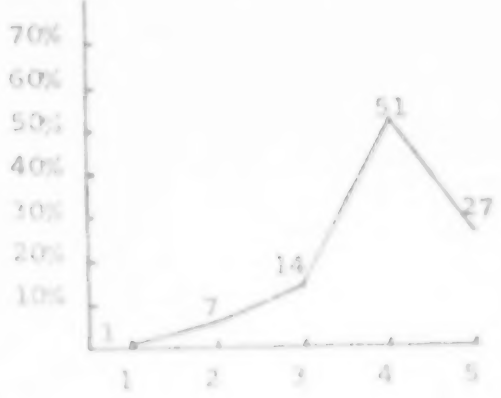
B) 29- Savoir communiquer



C) 26- Savoir penser

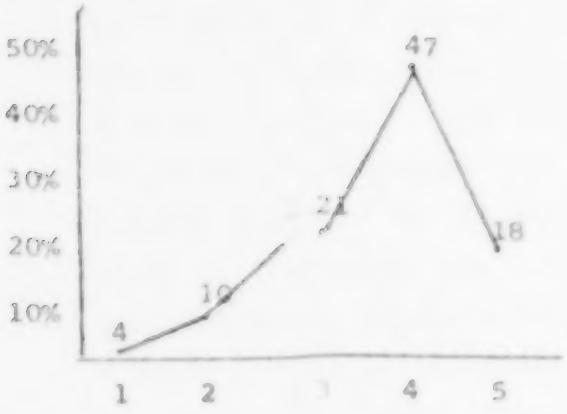


D) 30- Savoirs lire, écrire, compter

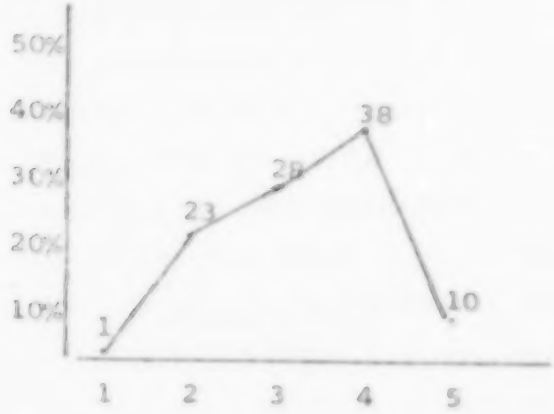


FIGURES 16 e et f: Les rôles de l'école: items relatifs aux savoirs prérogatifs (suite)

31- Savoir faire



27- Savoirs parler et écouter



Par ailleurs, pour ces items numérotés 29 à 31, nous sommes d'avis que les personnes interrogées ont pu éprouver une certaine difficulté à répondre tel que le leur demandait la consigne; en effet, si elles se sont fiées aux points de l'échelle, il s'avère qu'elles ont largement négligé les cotes de désaccord. De plus, comme le signalent les auteurs, mesdames Henerson, Morris et Fitz-Gibbon:

> "You have to make sure that the alternatives represent mutually exclusive categories - that there is no overlap from one alternative to another..."(27)

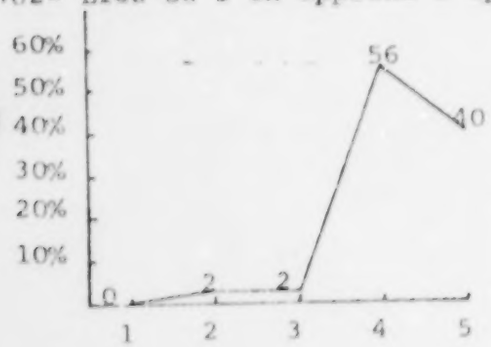
D'après elles, lorsque les énoncés à ordonner ne sont pas mutuellement exclusifs, il en résulte chez l'interviewé une certaine confusion et l'objectif poursuivi ne peut être atteint, d'où une utilité réduite. A ce sujet, peut-être que l'item 29 mentionnant la capacité d'écouter et l'item 27 signalant le "savoir écouter" brouillaient le sens à accorder aux réponses.

- Les attributions scolaires

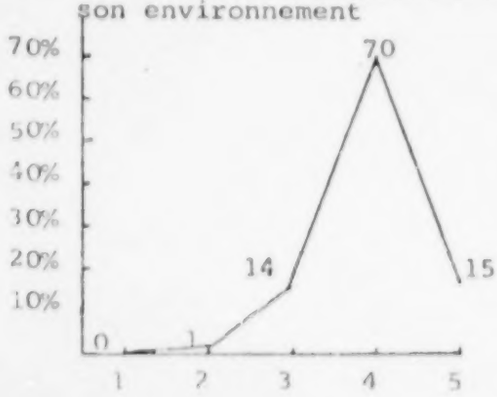
Sous cette étiquette, nous avons associé les items numérotés 62,52,45,86 et 59 qui détiennent des moyennes assez élevées (de 4.33 à 3.53) puisqu'elles leur attribuent les rangs 3,12,16,27 et 28. En d'autres termes, une nette majorité de l'échantillon s'est dite en accord avec le contenu des énoncés soumis à son attention pour que de tels résultats aient pu être inscrits: dans les faits, les pôles 4 et 5 ont enregistré des cumuls allant de 61% à 96%. Ce qui prime, c'est l'école qui a pour fonction d'indiquer à l'enfant les méthodes de son apprentissage (item n° 62); ensuite, un item singulier qui ressort: l'école qui "doit développer des rapports plus étroits avec le milieu dans lequel elle s'insère"(n° 52); toutefois, le fait qu'on signale qu'elle doit le faire suggère une demande à combler et non une fonction déjà en place. Ainsi, donc la cote octroyée traduit peut-être davantage un souhait qu'un accord. Par ailleurs, on partage généralement l'idée que l'enfant à l'école doit faire certains apprentissages, "acquérir des connaissances"(n° 45) puisque 81% des répondants signalent leur accord à ce sujet. Enfin, ce sont trois enseignants sur cinq qui sont d'avis que l'école prend en considération la vie émotive de l'enfant de même que son développement psycho-social; le quart de ce même échantillon hésite ou se déclare incertain vis-à-vis ces deux attributions particulières qui dans le texte, se définissent comme actuellement présentes (items n^os 86 et 59).

Figure 17 a et b: Les rôles de l'école: items relatifs aux attributions scolaires.

A)62- Lieu où l'on apprend à apprendre

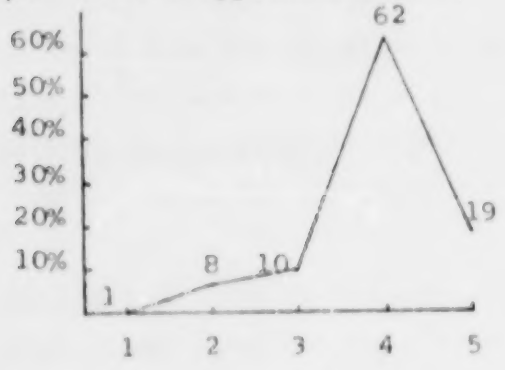


B)52- Développer des rapports avec son environnement

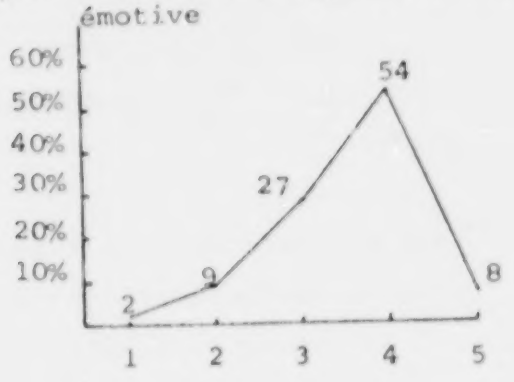


FIGURES 17 c à e: Les rôles de l'école: items relatifs aux attributions scolaires (suite)

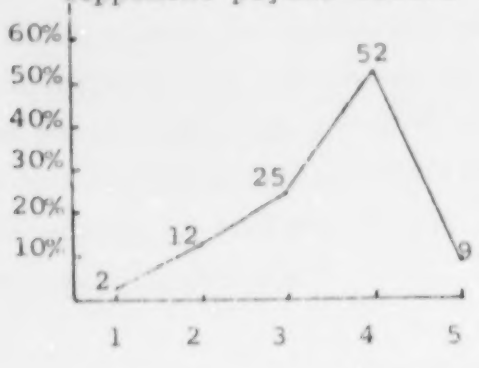
C)45- Lieu d'apprentissage



D)86- Prise en charge de la vie émotive



E) 59- Prise en charge du développement psycho-social



- Les privations du milieu scolaire

Les trois quarts de l'échantillon partagent l'idée que l'école peut être agent destructeur des jeunes élèves qui, à la suite d'échecs, perdent leur sens d'auto-perception positive (item n°53; m=3.87). Cette critique du système scolaire apparaît importante dans les présents résultats puisque cette constatation d'un possible nuisible avoué prend la dix-septième place de l'itemisation globale. Dans des proportions quasi-semblables (70%), on éprouve le sentiment que l'école procède par performance et non via le plaisir qui peut-être lié à l'apprentissage (item n°9; m=3.82); plus faiblement cette fois, on l'estime plutôt génératrice de conformisme que de créativité (52% à l'item 81; m=3.37).

Bien que la moitié des répondants réfutent l'assertion qui détermine comme fonction du lieu scolaire celle de "bourrage de crâne", il faut indiquer que le tiers de l'échantillon n'en pense pas moins pour autant (item 66; m=2.89).

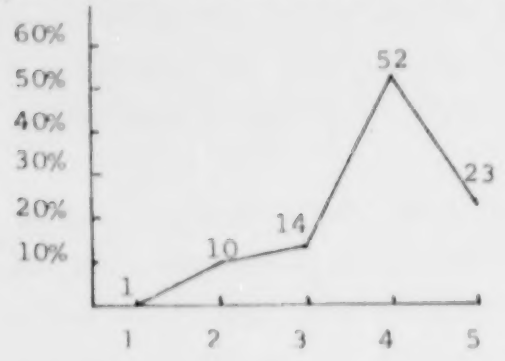
Les interviewés ne s'entendent pas sur l'énoncé qui dit que "l'école actuelle renforce la dépendance de l'élève face au professeur aux dépens de son autonomie" (item 50) puisque 40% expriment un désaccord simple, 27% utilisent la réponse centrale et 25% expriment un accord simple laissant les extrêmes au 5% restant. On rejette un peu plus clairement l'énoncé qui proclame que "l'école actuelle favorise l'individualisme aux dépens de la collaboration" (item 72); seulement deux enseignants sur cinq l'acceptent.

Dans un tout autre ordre d'idées, celui du comité d'école, un enseignant sur quatre proclame que son rôle doit se limiter à l'organisation d'activités parascolaires (item 44) alors que trois sur cinq la réfutent.

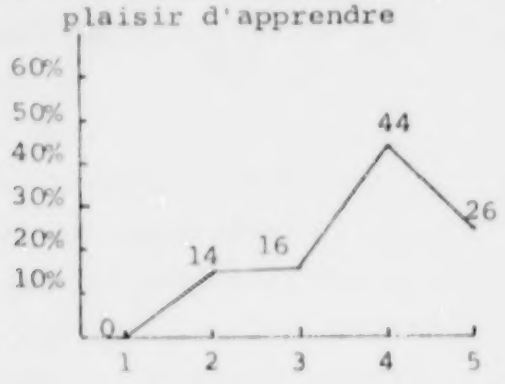
Enfin, 94% de l'échantillon rejette l'école en tant que "maison de fous" laissant environ un enseignant sur vingt hésitant ou bien en accord avec cette opinion.

FIGURE 18 a à h Les rôles de l'école: items relatifs aux privations du milieu scolaire

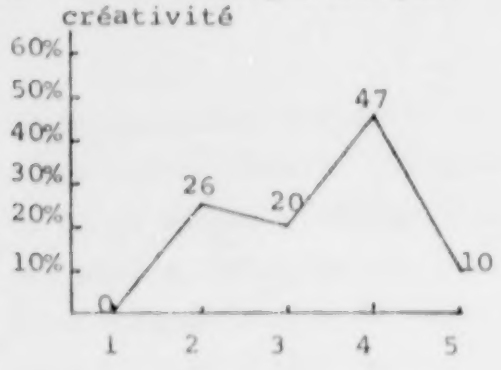
A)53- Agent destructeur via l'échec



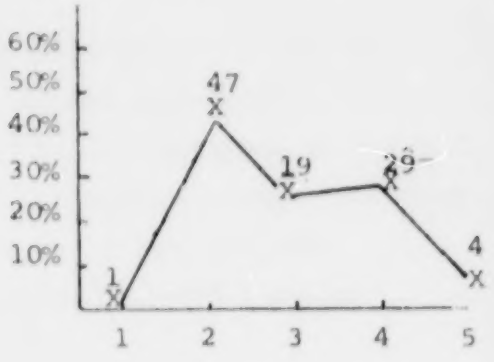
B) 9- Performance plutôt que plaisir d'apprendre



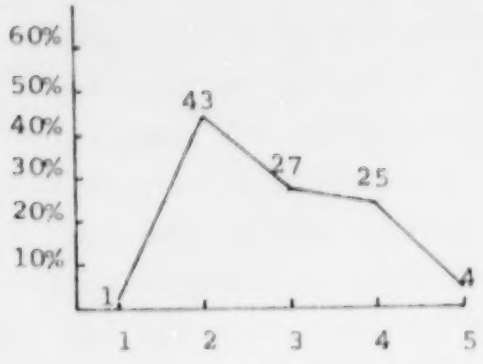
C) 81- Conformisme plutôt que créativité



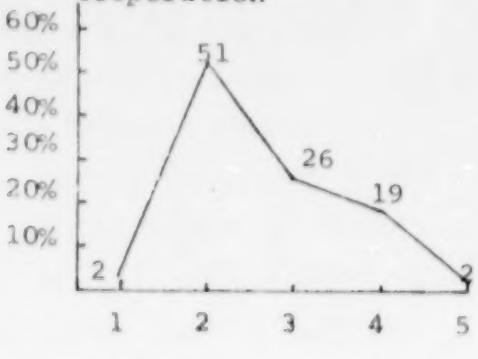
D)66- Bourrage de crâne



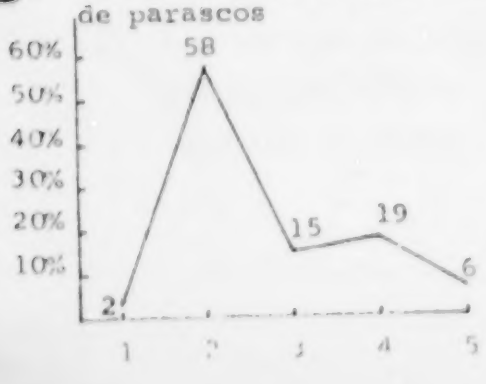
E) 50- Dépendance plutôt qu'autonomie



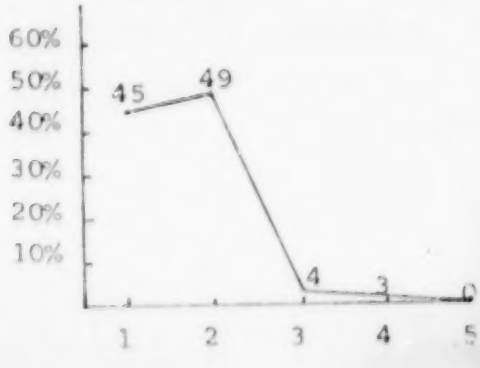
F)72- Individualisme plutôt que coopération



G)
4- Comité d'école: organisation de parascos



H) 39- Une maison de fous



-Les privilèges de l'élève

Cinq (5) items ont été retenus sous la rubrique des privilèges de l'élève et comme les figures 19 a à e l'indiquent, c'est un enseignant sur trois qui se voit indécis à octroyer ou non chacun d'entre eux (le point 3 de l'échelle obtient des cotes de 31%, 32% ou 33% aux items 34,14,73,56 et 19).

Un peu plus du tiers de l'échantillon s'avoue d'accord avec une plus grande consultation de l'élève au sujet de son évaluation (36%) alors que près du quart seulement (24%) lui reconnaît des droits concernant le contenu et le moment choisis de ses apprentissages; dans le premier cas, c'est,par conséquent, le tiers qui se déclare défavorable (33%) et dans le second près de la moitié (45%) fournissant des moyennes respectives de 3.08 et 2.74.

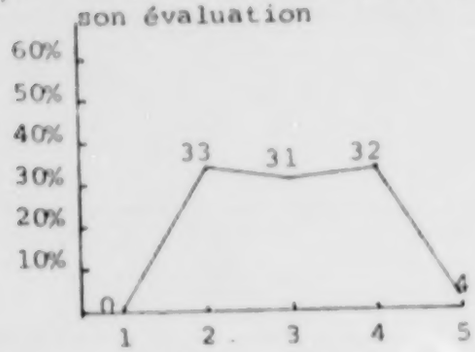
De façon plutôt semblable au premier de ces deux items, c'est le tiers des répondants qui admet que l'élève puisse participer au choix de son professeur ou de son groupe-cours(33%) près du tiers qui hésite (31%), un peu plus du tiers qui s'y oppose (35%). Si nous avons abordé l'item 14 séparément de l'item 34, c'est que son projet (figure 19b) obtient la plus forte cote d'accord complet dans cette section: 11% (m=3.05).

Enfin, deux items cherchant à qualifier l'étendue de l'autonomie des élèves (items numérotés 73 et 56) ont obtenu des résultats comparables (m=2.89 et m=2.87). On constate qu'un peu plus du quart des professeurs interrogés (29% et 27%) considèrent que la liberté des élèves doit se limiter "à des éléments plutôt secondaires leur permettant de faire des petits choix" et "à des éléments qui ne remettent pas en cause la répartition du temps par matière". C'est 40% des répondants qui ont indiqué leur désaccord avec le contenu de ces deux énoncés; nous présumons, sans pour autant pouvoir l'assurer, qu'il s'agit d'une opposition aux limitations émises et non au caractère autonomique de l'élève.

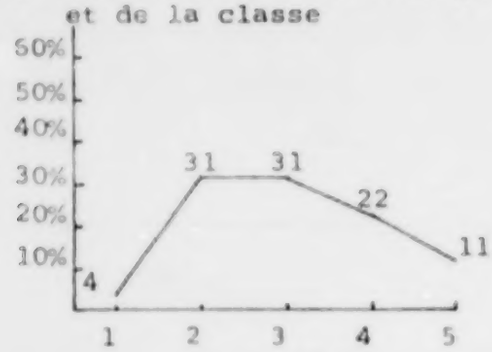
A noter que de façon générale, les figures associées aux privilèges des élèves affichent une allure unimodale dont le sommet touche le point de désaccord, faiblissant légèrement au point d'incertitude.

FIGURE: 19 a à e : Les rôles de l'école: items relatifs aux privilèges de l'élève

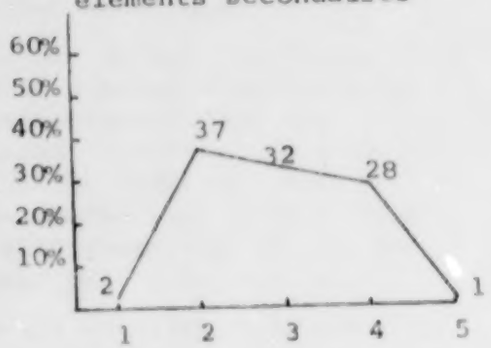
A) 34- Inclusion de l'élève dans son évaluation



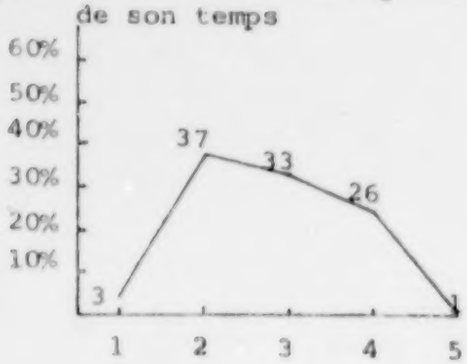
B) 34- Exclusion des choix du prof et de la classe



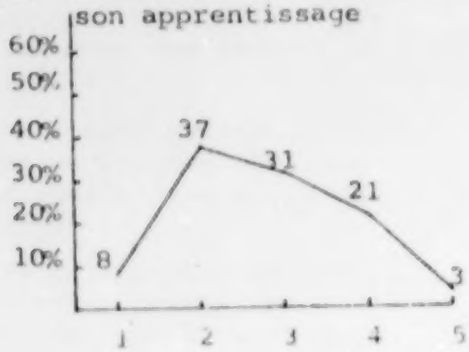
C) 73- Autonomie de l'élève sur des éléments secondaires



D) 56- Exclusion de la répartition de son temps



E) 19- Inclusion face aux choix de son apprentissage



Cette section comporte (8) items dont les résultats fournissent des aperçus descriptifs intéressants qui ont trait aux jumelages de certains items: 47-60, 88-12 et 70-5. Restent deux identifications de motifs singuliers.

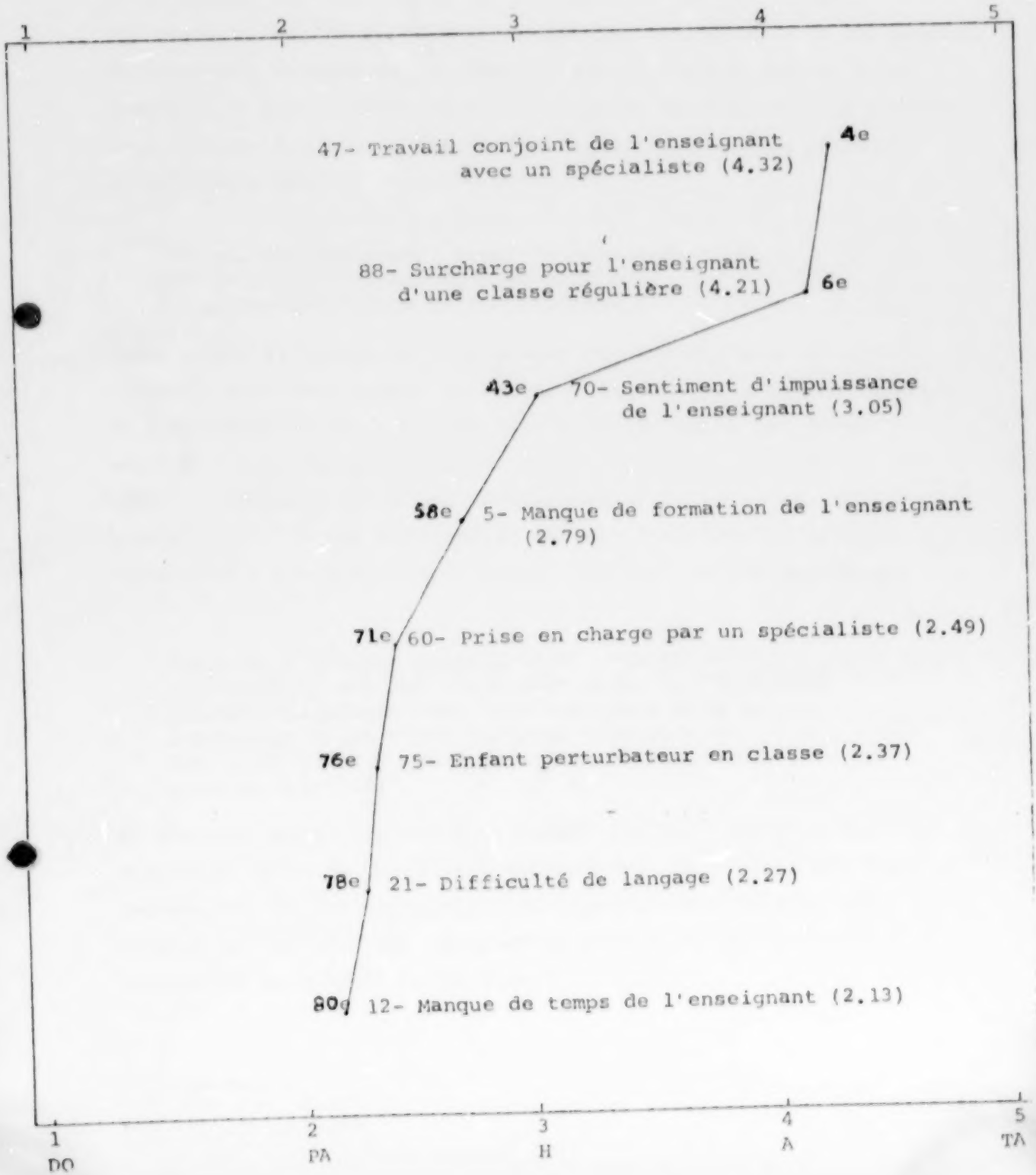
Tableau 8 : Motifs de référence des enfants en difficulté

Items (8)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	DO	PA	H	A	TA		
	%	%	%	%	%		
47- Je réfère un enfant lorsque je pense que je pourrais trouver avec un psychologue ou un orthopédagogue des moyens d'améliorer sa situation.	1	2	1	55	41	4.32	0.69
88- Les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, dans une classe régulière (de plus de vingt enfants), sont une charge trop grosse pour l'enseignant qui manque de temps pour s'en occuper.	1	6	6	46	41	4.21	0.86
70- Je suis souvent démuni(e) face aux élèves en difficulté d'apprentissage qui ont des problèmes émotifs parce que je ne sais comment m'y prendre pour leur venir en aide.	5	32	20	38	5	3.05	1.05
5- Les professeurs au régulier ne sont pas habiletés à travailler avec des enfants en difficulté.	8	42	18	25	7	2.79	1.11
60- Je réfère un enfant au Bureau de Psychologie pour qu'un spécialiste règle son problème.	10	52	21	14	3	2.49	0.95
75- Je réfère surtout les enfants qui perturbent le fonctionnement de la classe.	11	60	11	17	1	2.37	0.92
21- Un enfant qui éprouve une difficulté de langage (zézaiement, bégaiement) est presqu'automatiquement classé "enfant-problème".	8	69	12	10	1	2.27	0.79
12- Je réfère un enfant surtout parce que je n'ai pas le temps de m'en occuper.	26	51	9	10	4	2.13	1.03

A première vue, on peut s'étonner du fait que c'est la quasi-totalité des répondants qui répond de manière affirmative (96%) à l'item 47 dont voici le contenu:

"Item 47. Je réfère un enfant lorsque je pense que je pourrais trouver avec un psychologue ou un orthopédagogue des moyens d'améliorer sa situation".

Figure 24 : Position relative des items identifiant des motifs de référence des enfants en difficulté.



même au sommet de la courbe des motifs de référence et quatrième au classement général. Quant à l'item 60, son contenu laisse plutôt voir l'enseignant comme cherchant à se débarasser de l'enfant en difficulté. Cette fois, l'énoncé enregistre une moyenne faible de 2.49 et le classe conséquemment au soixante-et-onzième rang: 17% seulement des interviewés se disant d'accord.

"Item 60. Je réfère un enfant au Bureau de Psychologie pour qu'un spécialiste règle son problème".

Par ailleurs, aucun autre item n'apparaît au questionnaire au sujet des exécutants susceptibles d'aider l'enfant en besoin. Donc, devant ces deux seuls énoncés dont le premier affiche largement l'idée de coopération entre les enseignants et des membres du personnel de support et dont le second prétend plutôt à son absence, on peut s'interroger sur l'impact de désirabilité sociale sous-jacente aux propos des personnes interrogées. A ce sujet, Ghiglione et Matalon écrivent ceci:

"Ce qui est important, c'est la représentation que la personne interrogée se fait de l'utilisation future de ses réponses"(28)

Comme c'est le Bureau de Psychologie qui enquête dans le cas présent, nous nous sommes de nouveau enquis auprès des concepteurs du questionnaire de la collaboration réelle entre les divers professionnels chargés du mieux-être des élèves. L'appui effectif existant entre les enseignants et le personnel de support, nous a-t-on affirmé, ne saurait donc être le résultat erroné lié à une quelconque combinaison des raisons suivantes:

"Maintenir de bons rapports avec l'enquêteur. ...donner de soi une image favorable...ou conforme, "normale"...Adapter des réponses instrumentales, expression d'une stratégie pour atteindre un but extérieur à l'enquête qui devient un moyen pour le sujet"(29)

En d'autre terme, les résultats impressionnants obtenus aux questions 47 et 60 traduisent adéquatement la réalité des buts poursuivis par les enseignants au sujet de la référence des enfants en difficulté: la prise en charge de ces élèves ne relève pas uniquement du personnel de support.

(28) Op. cit. p.150
(29) Op. cit. p.149

Quant aux autres énoncés regroupés dans la présente section, ils s'attardent, pour leur part, aux conséquences de la présence d'élèves en difficulté sur les tâches de l'enseignant d'une part et d'autre part, sur une seule forme de difficulté, celle du langage; à ce sujet, un seul item, celui où il est question que le zézaiement ou le bégaiement classe presqu'à coup sûr son sujet comme "enfants problème", contenu d'énoncé auquel les trois quarts (77%) de l'échantillon s'empressent de répondre négativement (item 21, m=2.27).

Plus particulièrement, en ce qui a trait à l'enseignant, on ne peut passer sous silence le très grand écart concernant les réponses obtenues aux questions numérotées 88 et 12 qui se sont classifiées 6e et 80e respectivement au tableau général du listing. En voici le contenu :

"Item 88. Les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, dans une classe régulière (de plus de vingt enfants), sont une charge trop grosse pour l'enseignant qui manque de temps pour s'en occuper".

"Item 12. Je réfère un enfant surtout parce que je n'ai pas le temps de m'en occuper.

C'est 97% des sujets interrogés qui s'est déclaré d'accord avec l'énoncé n°80, seulement 14% avec le n°12. Pour nous, il est évident qu'on ne peut ici que rapporter les résultats obtenus puisqu'une dispersion des réponses aussi étendue ne peut amener d'interprétation libre d'équivoque. La formulation de l'item 88 (placé à la fin du questionnaire) incite à l'accord, celle de l'item 12, au désaccord, ne nous fournissant aucun indice susceptible de nous renseigner adéquatement sur le "manque de temps réel" tel que ressenti par les interviewés. Encore faut-il mentionner qu'il nous a été possible de nous en apercevoir vu la présence de deux items aux prises avec un contenu différent sur un thème analogue mais bon nombre d'items de ce même questionnaire demeurent uniques dans leur sujet d'investigation, d'où la prudence dont nous faisons montre au moment de décrire les résultats enregistrés. Ainsi, on peut signaler que des répondants se considèrent généralement d'accord avec le fait que les enfants en difficulté constituent une surcharge pour les enseignants de classe régulière et généralement en désaccord avec le fait que personnellement, ils réfèrent ces enfants par manque de temps.

Par ailleurs, les répondants se révèlent partagés concernant l'existence d'un sentiment d'impuissance à l'endroit des problèmes émotifs de ces enfants (item 70). Une courbe bi-modale (voir la figure 25 c) indiquent 38% d'acquiescement sous la forme d'un accord simple et 32% pour son pôle comparable (désaccord simple). Mais nous devons nous empresser ici d'ajouter que ceux qui répondent par la négative indiquent peut-être leur volonté de souligner qu'ils ne sont pas souvent démunis et non pas qu'ils ne le sont jamais. La forme dubitative de l'énoncé 70 nous empêche de fournir une réponse judicieuse ici.

Il en va de même de l'item 75 où l'on ne peut distinguer parmi le groupe de dissidents (71%) ceux qui s'opposent à l'énoncé qui signale qu'on réfère les enfants perturbateurs du fonctionnement de la classe de ceux qui les réfèrent surtout dans ce cas-là.

Reste l'item 5 dont le contenu suggère que la moitié de l'échantillon partage l'avis que les professeurs au régulier sont habiletés à travailler avec des enfants en difficulté, le tiers est d'un avis contraire, 18% hésitent à se prononcer sur ce sujet.

Ajoutons que contrairement aux autres rubriques préalablement inventoriées dans ce rapport, celle se rapprochant aux motifs de référence des enfants en difficulté ne se prêtait aucunement à l'approche graphique fournie par le cumul des colonnes.

En dernier lieu, il appert que les répondants aient fourni des courbes plus similaires en ce qu a trait à leur attitude émotive et à leur formation professionnelle (item 70 et 5) concernant les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires via les formules personnelles ("je") et englobante ("les professeurs") qu'en ce qui touchait leur manque de temps (items 88 et 12) via les mêmes formules d'énonciation ("je" et "les professeurs"). Peut-être s'agit-il de ce que Ghiglione et Matalon expriment de la façon suivante:

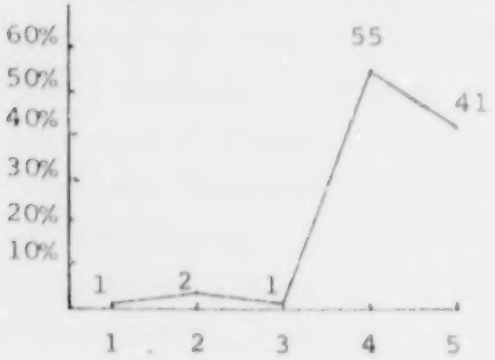
> "Certains termes chargés d'affectivité, de jugements de valeur, de connotations diverses modifient le sens de la question, et donc les réponses" (30)

---

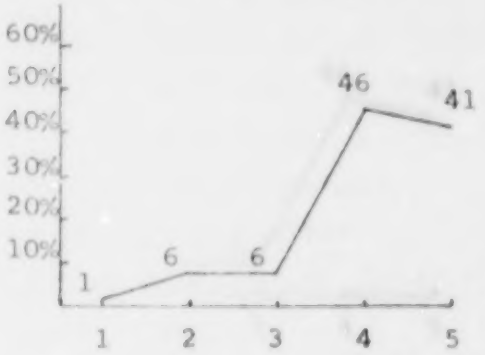
(30) Op. cit. p.125

Figures 25 a à h : Items relatifs aux motifs de référence des enfants en difficulté

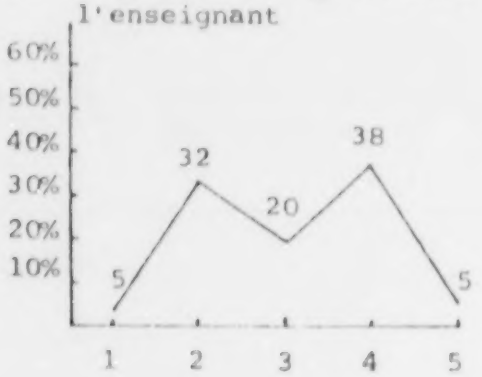
A) 47- Travail conjoint de l'enseignant avec un spécialiste



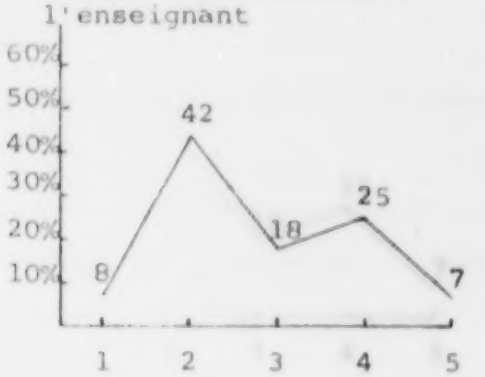
B)88- Surcharge pour l'enseignant d'une classe régulière



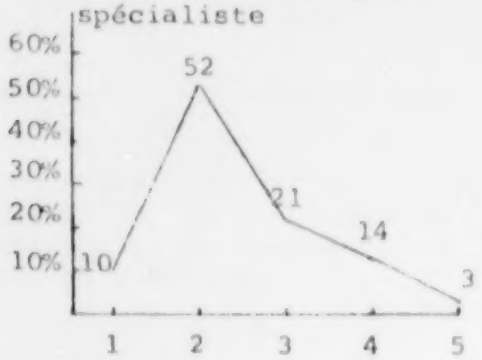
C) 70- Sentiment d'impuissance de l'enseignant



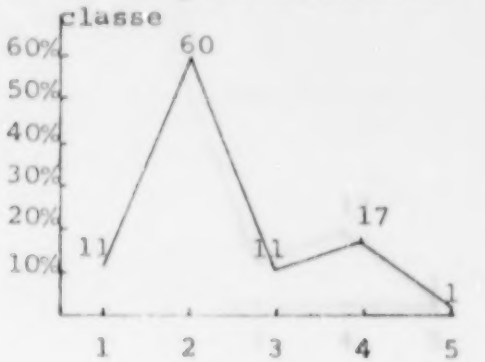
D) 5- Manque de formation de l'enseignant



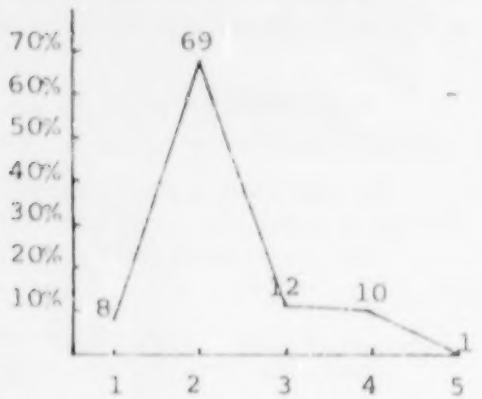
E) 60- Prise en charge par un spécialiste



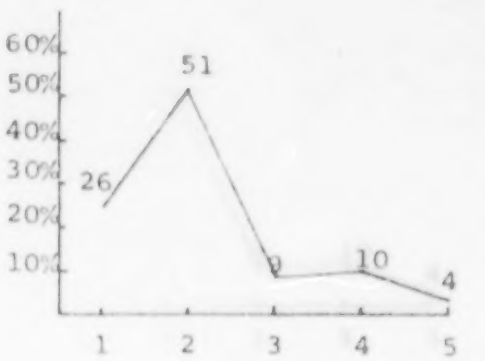
F)75- Enfant perturbateur en classe



G) 21- Difficulté de langage



H) 12- Manque de temps de l'enseignant



J) Les sources de difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants

Contrairement à la rubrique des motifs de référence, celle qui se penche sur les sources de difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants possède un contenu riche en informations précises. Les répondants ont pu y accoler clairement leurs opinions et il nous a été possible d'enregistrer des résultats, sans équivoque cette fois, puisque les contenus formulés ne sont jamais multiples. Il semble que l'utilisation des locutions adverbiales "la plupart du temps" ou "dans la plupart des cas" ait entraîné les répondants à utiliser de façon plus restreinte le point d'hésitation ou d'incertitude. Le point 3 de l'échelle (H) tel qu'indiqué au tableau 12 affichent des pourcentages qui se distribuent entre 4% et 20% (une seule fois, sera-t-il haussé à 34%).

Tableau 12 : Sources des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants.

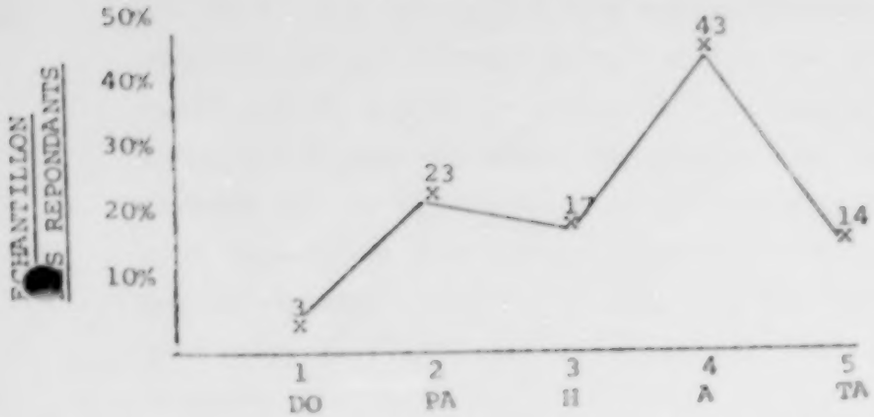
Items (10)	Points de l'échelle					Moyenne	Ecart-type
	1	2	3	4	5		
	LO	PA	H	A	TA		
	%	%	%	%	%		
13- Un enfant apprend mal lorsqu'il vit un sentiment d'infériorité ou lorsqu'il a peur du ridicule.	1	7	4	52	36	4.13	0.89
64- Un enfant qui ne se sent pas accepté par son groupe finit presque inévitablement par éprouver des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation.	0	5	11	63	21	4.01	0.71
55- Un enfant apprend mal lorsqu'il est timide ou tendu.	1	3	9	70	17	4.00	0.67
89- La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il a des difficultés d'ordre émotif.	0	8	19	53	20	3.86	0.82
6- Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation éprouvent des tracas familiaux.	0	10	18	53	19	3.80	0.87

TABLEAU 12: Sources des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants (suite)

	DO	D	H	A	TA		
9- Le divorce ou la séparation des parents est un facteur incontestable d'inadaptation scolaire chez l'enfant.	2	17	17	47	17	3.62	1.00
25- Les parents sont les premiers responsables des difficultés de leurs enfants dans la plupart des cas.	1	23	34	35	7	3.22	0.93
33- La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il n'a pas la capacité intellectuelle nécessaire.	4	51	20	22	3	2.69	0.97
69- La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il ne fait pas les efforts nécessaires, parce qu'il est paresseux.	7	56	20	16	1	2.47	0.88
41- Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage sont la plupart du temps des enfants pauvres.	16	48	16	20	0	2.40	0.98
TOTAL DES COLONNES:	32	228	169	431	140	1000/1000	
	3%	23%	17%	43%	14%	100%	

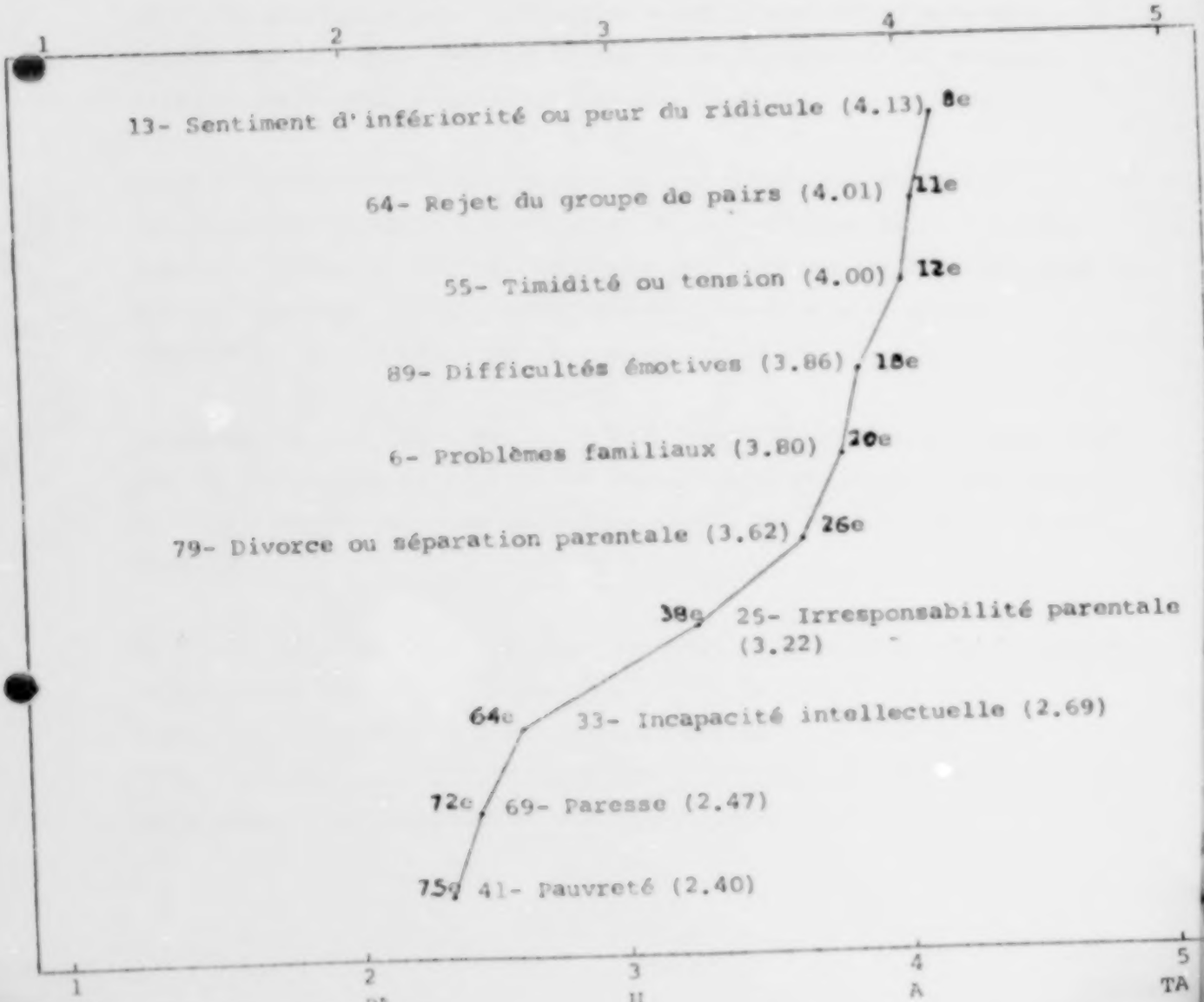
Quant à la figure 26, elle indique que le point central de l'échelle de mesure des réponses n'a été utilisé qu'à 17%, l'extrimité de désaccord à 3%, le désaccord simple à 23%. Dans ce cas-ci, la majorité bien que faible se retrouve en accord simple (43%) ou complet (13%) avec la liste des items de cette section.

d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants vues sous l'angle du cumul des points de l'échelle de réponses.



Les trois premiers items présentés à la figure 27 qui tient compte de la position relative des énoncés identifiés comme sources de difficultés obtiennent, auprès de la population échantillonnée, des moyennes égales ou supérieures à 4.00. En d'autres termes, c'est plus de 80% des sujets interrogés qui se sont déclarés en accord avec leur contenu fournissant les positions 8, 11 et 12 à la nomenclature répertoriée du questionnaire.

Figure27 : Position relative des items identifiant les sources de difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation des enfants.



De façon plus détaillée, 88% des enseignants interviewés considèrent que lorsqu'un enfant vit "un sentiment d'infériorité ou lorsqu'il a peur du ridicule", il apprend mal (m=4.13). De plus, c'est 84% des mêmes répondants qui identifient comme seconde source prioritaire de difficultés le fait qu'un enfant soit rejeté par son groupe de pairs: "qui ne se sent pas accepté par son groupe" (m=4.01). Aussi, à 87% cette fois, le fait que la timidité ou la tension soient instigatrices de troubles chez l'enfant (m=4.00).

Il faudrait souligner, nous semble-t-il, l'importance apportée au groupe scolaire, car d'après les réponses attribuées par les professeurs concernés, des carences au niveau de l'interaction enfantine sont susceptibles d'engendrer des conflits dans la démarche évolutive des élèves. A noter que l'énoncé de cet item affirmait qu'une telle situation génère "presque inévitablement" ce genre de problèmes.

D'approche plus globale, l'item qui soutient que l'enfant apprend mal "parce qu'il a des difficultés d'ordre émotif" trouve son acquiescement auprès des trois quarts de l'échantillon environ (73%) dix-huitième item au classement général.

Suivent trois énoncés qui suggèrent des problèmes d'ordre familial. Au premier qui stipule le lien général entre l'inadaptation scolaire et les tracas familiaux, 53% des sujets indiquent un accord simple et 19% un accord complet; en d'autres termes, 7 répondants sur 10 partagent cet avis (m=3.80).

Un nombre un peu plus restreint est tenant de l'idée qui sous-tend que le divorce ou la séparation cause des difficutés d'adaptation et d'apprentissage: 47% en accord simple et 17% en accord complet (m=3.62).

De façon beaucoup plus mitigée tient-on les parents comme premiers responsables des difficultés dont il est question ici (42%). Cependant, le tiers de l'échantillon hésite à se prononcer (34%: m=3.22). Il s'agit donc des items qui ont obtenu les vingtième, vingt-sixième et trente-huitième rangs.

Comment expliquer que l'item 41 ait obtenu la soixante-quinzième position avec une moyenne de 2.40 et aucun répondant en accord complet avec le contenu de cet item ?

> "Item 41: Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage sont la plupart du temps des enfants pauvres."

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées: la connaissance d'un seul enfant riche par un enseignant à pu l'inciter à répondre négativement; ou il se pourrait qu'on hésite à utiliser cette appellation qui pourrait s'avérer "dévalorisante" pour des foyers à revenus faibles; peut-être aussi que certains répondants ignorent tout des données générales issues de recherches québécoises et américaines - pour ne nommer que celles-là -, portant sur l'incidence des carences socio-économiques sur les enfants qui deviennent, de fait, des défavorisés, des inadaptés. A titre d'exemple tiré de l'imposante recherche de Chantal Leclerc parue en août 1979 pour la Commission Scolaire des Cascades-l'Achigan.(31)

> "D'après un questionnaire de la C.E.Q.(1) rempli par des professeurs de divers milieux au Québec (Nord-Ouest, Laval, Lanaudière, Drummondville, Lignery) l'enfance inadaptée origine principalement de la classe sociale inférieure selon un échantillon de 560 enfants (dits inadaptés)..."

	Classe Supérieure	Classe Inter-médiaire	Classe Inférieure	Sans Réponse	Total
Nombre	8	44	466	42	560
%	1.42%	7.86%	83.22%	7.5%	100%

C'est donc dire que plus de 8 enfants inadaptés sur 10 proviennent d'un milieu socio-économique inférieur, donc sont des enfants pauvres et pourtant 8 enseignants sur 10 ont exprimé à ce sujet leur hésitation ou leur désaccord. Quant on sait l'importance des suites d'un tel vécu en milieu scolaire, on peut s'avérer davantage en mesure de poser certains choix particuliers. Il est important

---

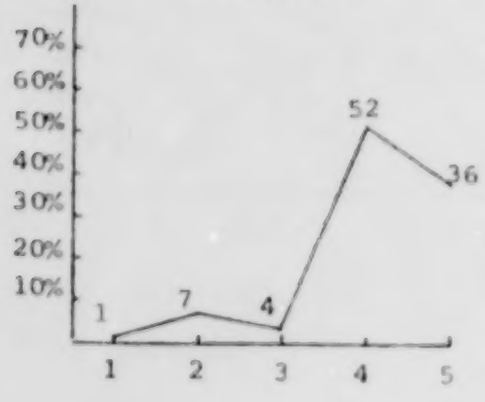
(31) C.E.Q. Ecole et luttes de classes au Québec, 3e Edition, octobre 1976 (Edition spéciale de la revue Ligne directe) p.40 in (C.Leclerc, Projet de recherche sur le processus d'apprentissage et/ou d'adaptation Bureau de Psychologie, Services Personnels aux Elèves, Commission Scolaire des Cascades-l'Achigan, p.60

croyons-nous que le Bureau de Psychologie permette aux enseignants d'être davantage informés sur ce sujet en fournissant aux enseignants qui en feront la demande copie de l'étude réalisée l'an dernier, par l'une de ses employées qui met en lumière l'impact de la pauvreté sur l'enfant à l'école et ce, de façon fort judicieuse.

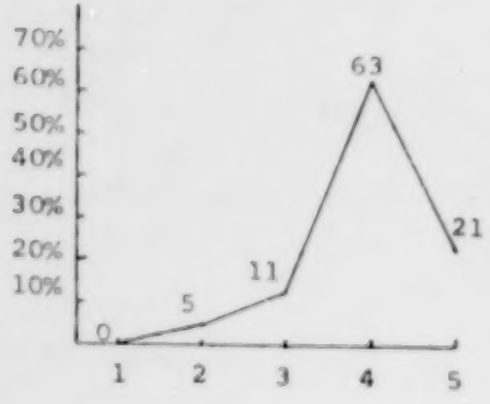
Par ailleurs, les réponses apportées aux items 33 et 69 montrent que le quart des enseignants seulement (25%) considèrent que, la plupart du temps, l'enfant apprend mal à cause d'inaptitudes intellectuelles (m=2.69, 64^{e} rang) et que 17% d'entre eux mentionnent leur accord avec la paresse (m=2.47, 72^{e} rang). En cela, il est facile de constater le changement de valeurs survenu depuis les réaménagements majeurs opérés au Québec dans le domaine de l'éducation.

Figures 28 : Items relatifs aux sources de difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants a à d

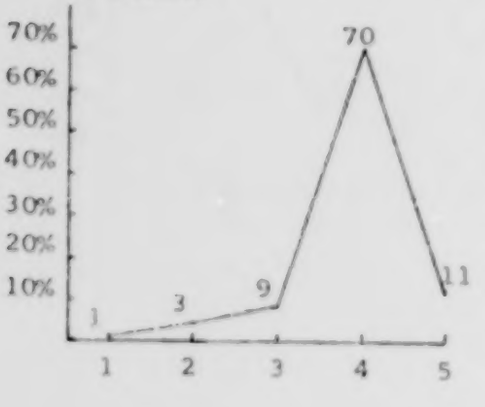
A) 13- Sentiment d'infériorité ou peur du ridicule



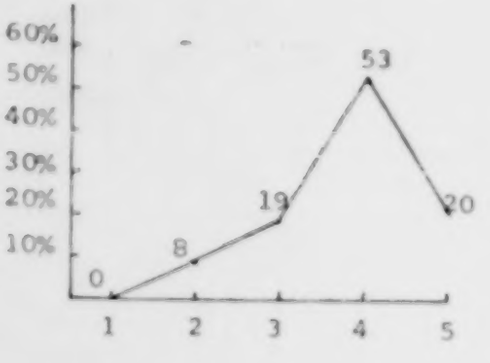
B) 64- Rejet du groupe de pairs



C) 55- Timidité ou tension de l'enfant

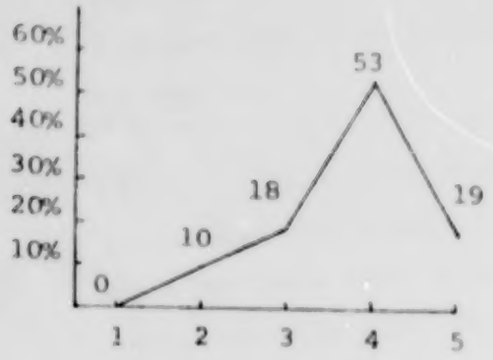


D) 89- Difficultés émotives

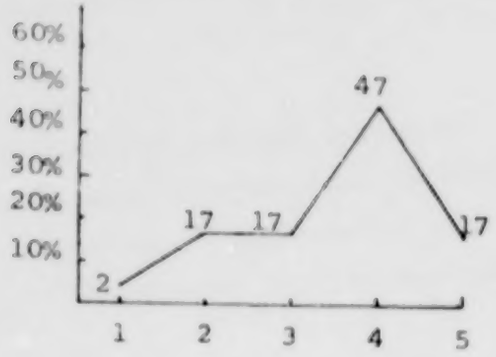


Figures 28 e à j : Items relatifs aux sources de difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants

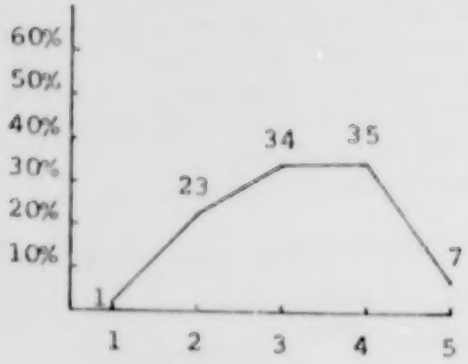
E) 6- Problèmes familiaux



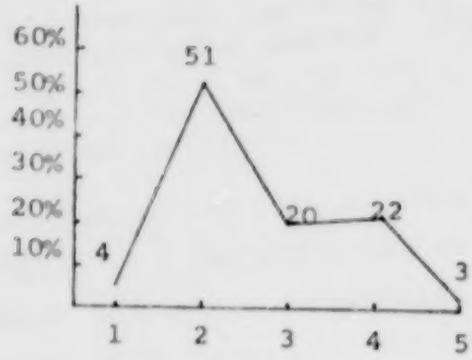
F) 79- Divorce ou séparation



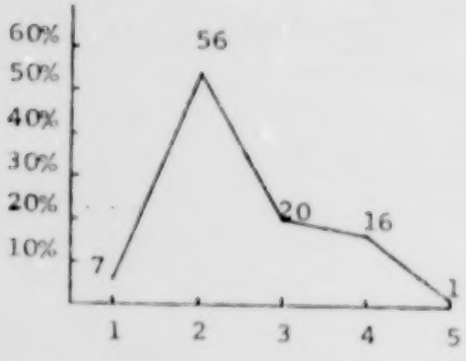
G) 25- Irresponsabilité parentale



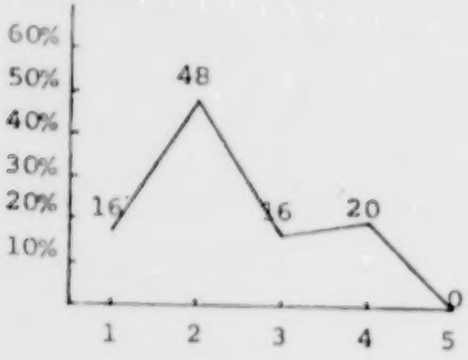
H) 33- Incapacité intellectuelle



I) 69- Paresse



J) 41- Pauvreté



C O N C L U S I O N

En guise de conclusion, nous insisterons sur les informations essentielles recueillies au moyen du questionnaire des attitudes. Mais avant d'indiquer ces considérations telles qu'elles se sont révélées pour l'ensemble des répondants, nous nous devons d'amener certaines précisions concernant la forme de l'étude entreprise.

Ainsi, il faut signifier que la formulation des questions inscrivait les sujets interviewés dans une démarche de réflexion axée sur leur vécu réel et non imaginé. Ghiglione et Matalon expriment très bien ce qu'une telle demande apporte aux analystes:

> "...Plutôt que de poser des questions sur des intentions ou des prévisions de comportement dans des situations hypothétiques, il est préférable d'analyser de façon aussi approfondie que possible la situation présente, afin de mettre en évidence les critères de jugement utilisés, les insuffisances ressenties, les besoins exprimés. Toutes ces informations étant obtenus par rapport à la situation actuelle, elles ont des chances d'être plus réalistes que les réactions par rapport à des situations hypothétiques"(32)

Bien sûr, avant d'aborder la description des données fournies par ce questionnaire particulier, nous avons effectué, en bibliothèque (33), une recherche d'instruments comparables utilisés au Québec. A notre très grand étonnement, nous en convenons ici, aucun questionnaire ou protocole d'entrevue structurée ou non, adressé aux enseignants de niveau élémentaire n'a été découvert concernant leurs attitudes.

---

(32) Ghiglione et Matalon, op. cit. p.136

(33) Bibliothèque E.P.C. et des Sciences sociales de l'Université de Montréal de même que celle de la C.E.C.M. .

Ou bien, il s'agit d'enseignants du cycle secondaire (34), ou encore, il s'agit de répondants autres que ceux qui ont été les présents collaborateurs. Bon nombre d'indices utiles pour la poursuite de la présente recherche s'y révèlent assez précieux cependant puisque le contenu des variables s'avère davantage fouillé pour certains regroupements particuliers.

Si nous avons ouvert cette parenthèse, c'est pour révéler le pourquoi de l'absence systématique de recherches comparatives signalées dans le présent rapport.

Une dernière précision qui s'impose également: celle-ci a trait au type de recherche entrepris. Les auteurs américains et anglais parlent des évaluations dites "summative" et "formative". Dans le présent cas, il s'agit du second type, de formation, celui pour lequel il n'est point besoin d'étayer un contrôle par le moyen d'études corrélatives, puisque sa fonction descriptive et non prédictive fait en sorte que "les instruments attitudinaux cherchent à découvrir l'ampleur d'une attitude ou d'un trait affectif présent chez les répondants et non leurs réactions ultérieures. (35)

---

(34) A ce sujet, un ensemble de rapports très intéressants rédigés par C.Lessard et G.Pelletier, Projet OH - Opération Humanisation UQAC-UM "Les enseignants: attitudes et attentes face à leur travail", Août 1978. Nous croyons opportun de présenter la table des matières proposés pour l'étude de neuf écoles du Lac Saint-Jean:

1) Description des répondants
   -caractéristiques personnelles
   -caractéristiques professionnelles
   -identification des principaux sous-groupes
2) Perception des répondants des différents groupes d'intervenants au sein de l'école: les relations intra et inter-groupes
   -les élèves
   -les collègues enseignants
   -la direction
   -les chefs de groupe
   -les professionnels non-enseignants
3) Perception des répondants de différents aspects de leur vie professionnelle
   -l'enseignement et l'innovation pédagogique
   -les activités étudiantes
   -l'aspiration de carrière
   -la satisfaction au travail
   -les valeurs éducatives
   ETC"

(35) In M.E. Henerson, L.L.Morris et C.T. Fitz-Gibbon, op.cit., p.134, traduction libre de: "Attitudes instruments seek to detect the quantity of some attitude or affective trait possessed by the respondents and not how they will react eventually in the future"

Par ailleurs, ce type de recherche n'a pas pour but essentiel, nous disent ces auteurs, de fournir des indicateurs multiples auxquels on peut assurer un très fort degré de crédibilité. Il s'agit plutôt

> "d'une collecte de données dont le but principal est d'encourager le dialogue à propos du programme (par exemple). Pour cette raison, l'évaluateur peut désirer mesurer des attitudes qui ne sont pas les buts exprimés des planificateurs de programme. Sa contribution la plus forte peut alors s'avérer être celle qui dévoile des attitudes que le programme produit mais qu'on n'avait pas encore planifié"(36)

C'est un peu cela qui s'est produit concernant les différents savoirs à privilégier d'après le point de vue des enseignants où rappelons-le, le savoir vivre, aimer et partager se place en tête des cotes d'accord des répondants (1er item classé au listing général du questionnaire); de même, le savoir communiquer auquel on accorde une très grande importance. La lecture du présent rapport vous aura sans doute révéler d'autres aperçus, peut-être moins percutants, mais soutenus, de l'importance du présent type d'analyse. Ainsi, dans un tout autre ordre d'idées,

> "Heureusement, la tâche de l'évaluateur ne sera habituellement pas celle de porter des jugements ayant trait aux attitudes et aux sentiments d'individus enseignants, parents ou élèves. La mesure des attitudes commande l'évaluation des attitudes pour un groupe de personnes... et ceci ne requiert pas la précision de mesure qui est essentielle aux prédictions individuelles"(37)

---

(36) Op. cit., p.11 Traduction libre de: "The formative evaluator, in addition, may aim data collection toward encouraging dialogue about the program. For this reason, he may wish to measure attitudes which are not the expressed aims of the program planners. The formative evaluator's strongest contribution to the program may turn out to be the uncovering of attitudes which the program produced but which had not been planned".

(37) Op. cit., p.12 Traduction libre de: "Fortunately, the task of a program evaluator will not usually be to make judgments about the attitudes and feelings of individual teachers, parents, or pupils. Attitude measurement for program evaluation generally calls for assessment of the attitudes of a group of people. Though the measures you use must be sensitive to the attitudes you are attempting to measure, they will not need the precision of measurement that is essential for making predictions about the individuals".

En outre, la perception qu'ont les répondants à l'égard des enfants pauvres et de leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage est amenée ici à partir de la considération collective émise à son sujet. Il ne faudrait, en aucun cas, y voir un jugement de valeurs de la part de l'analyste. A notre avis, l'insistance que nous y avons accolé contient davantage l'importance de sa portée sociale dans le milieu scolaire, dans le milieu familial, dans le milieu polico-économique qui constitue l'univers de tous les individus, autant celui des élèves que de leurs professeurs. Il n'était pas de notre devoir d'aborder le changement des valeurs.

Ceci dit, nous allons rapporter très brièvement les considérations majeures fournies par les différentes rubriques choisies dans cette étude. Cette façon de faire spécifique découle d'une option personnelle de cheminement. A notre avis, seules les personnes concernées peuvent interpréter avec justesse les résultats obtenus au moyen du présent questionnaire et pour ce faire, elles doivent être mises au courant de leur contenu; c'est pourquoi la présente conclusion se veut indicatrice des sections qui pourront les intéresser plus particulièrement.

Ainsi, les enseignants se déclarent dans leur ensemble comme un collectif d'individus en santé. Aucun des symptômes généraux soumis à leur attention n'a semblé marquer ce groupe de travailleurs de façon particulière. Fait à noter, les items mentionnés obtiennent l'accord de plus en plus fort des répondants selon que les troubles diminuent en importance.

Concernant leur profession, les professeurs interrogés se montrent comme un groupe généralement désireux de modifications concernant l'ensemble des items soumis à leur opinion. Seulement, faut-il mentionner que le texte de ces énoncés adoptant soit la forme conditionnelle ou négative ait pu amener la direction proposée ci-haut. Des discussions organisées en petits groupes pourraient s'avérer avantageuses car la verbalisation constitue un meilleur moyen de vérifier la teneur des attitudes à ce sujet. En effet, il est plus aisé de se déclarer en santé ou bien malade que de se situer face aux ouvertures des méthodes associées aux programmes scolaires ou de déclarer qu'on aime l'enseignement à cause de la diversité de la tâche impliquée: [illegible] attendu des réponses varie alors énormément

Quant à leur perception d'eux-mêmes et d'autrui, voilà qu'à nouveau le jugement en semble facilité et les résultats tendent à démontrer que les groupes interrogés se déclarent majoritairement satisfaits de leurs relations avec leurs collègues et leurs élèves. Aussi, ils n'affichent pas de mauvais sentiment au moment de qualifier leur perception d'eux-mêmes. Il s'agit en d'autres termes, d'un regroupement d'items qui amène un fort niveau d'acquiescement, donc de bien-être relationnel.

Mis à part le fait que les répondants considèrent généralement que les parents devraient motiver davantage leurs enfants, leurs plaintes sont relativement faibles dans ce domaine. Il faudra songer sans doute à considérer différement le contenu du regard professoral sur les parents si on le veut davantage révélateur d'indices. Avec les items présentés dans le questionnaire des attitudes, le lecteur est à même de constater ce que l'enseignant "ne pense pas" du parent en quelque sorte. A notre avis, des informations aussi parcellaires n'amènent pas la connaissance du fondement des opinions questionnées.

En ce qui a trait aux fonctions imputées à l'école, nous avons déjà touché l'impact des résultats à l'égard des savoirs prérogatifs. Concernant les attributions de rôles particuliers à l'école, il est bon de souligner l'importance accordée à l'insertion plus poussée de l'école dans l'environnement global de la société. Ce sujet mérite que les personnes concernées s'y attardent ultérieurement, de même que celui qui renseigne sur l'école comme agent destructeur de l'enfant via l'échec comme agent de compétition et de conformisme aussi. Concernant les questions relatives aux privilèges des élèves, ils retiennent peu l'attention des interviewés.

Dans le domaine des motifs de référence des enfants en difficulté, il est fort important de signaler la coopération ressentie des enseignants à l'endroit du personnel de support dans leurs efforts conjoints pour améliorer la situation des enfants référés. Cependant, il faudra à tout prix se pencher sur les manques de temps différents enregistrés pour s'occuper des enfants en difficulté (ils sont déclarés très fortement pour l'ensemble des enseignants et très faiblement pour soi). Moins fort est l'écart entre le sentiment d'impuissance personnelle de l'enseignant et le manque de formation pour le corps professoral.

Reste que dans cette rubrique, on retrouve à la fois des causes et des buts associés aux motifs de référence. A nos yeux, les énoncés inscrits dans cette rubrique, bien que peu nombreux, amènent une multitude de questionnements utiles.

En dernier lieu, l'étude rapporte les différentes sources de difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Sans aucun doute, une des sections les plus riches en informations, c'est là qu'on retrouve l'indice de l'attitude du groupe étudié concernant les enfants pauvres. Egalement, on peut y constater comment "l'intelligence" et "la paresse" ne semblent plus les éléments moteurs de facilité ou de difficulté scolaires. A remarquer aussi comment les répondants insistent fortement sur l'acceptation des enfants par leur groupe de pairs quand ils signifient leur accord avec le rejet qui entraîne des troubles scolaires issus spécifiquement de carences interrelationnelles. Enfin, les parents ne semblent plus les porteurs uniques des problèmes vécus par leurs enfants. Le questionnement des enseignants interrogés amène un acquiescement plus fort au niveau de troubles individuels comme un sentiment d'infériorité, la peur du ridicule, la timidité ou la tension - tous les items sont précieux dans cette rubrique et il est sans contredit indispensable de poursuivre l'échange à ce niveau puisque les attitudes ou opinions émises ici sont toutes et chacune porteuses de valeurs qui sont au coeur même du rôle de l'enseignant.

B I B L I O G R A P H I E

1. GHIGLIONE, R. et MATALON, B. Les enquêtes sociologiques, Paris, Librairie Armand Colin, Collection U. Presse Berger-Levrault, 1978, 301 p.

2. HENERSON, M.E., MORRIS, L.L. et FITZ-GIBBON, C.T., How to Measure Attitudes, London/Beverly Hills, Sage Publications, 1978, - Cote LB1131/h46 à la biliothèque Education Psychologie - Communication (E.P.C.) de l'Université de Montréal

3. LECLERC, C., Les processus d'apprentissage et/ou d'adaptation Bureau de Psychologie, Services Personnels aux Elèves, Commission Scolaire des Cascades l'Achigan Août 1979, 243p. plus annexes

4. LESSARD, C. et PELLETIER, G., Les enseignants attitudes et attentes face à leur travail, projet OH - Opération Humanisation U.Q.A.C.-U.M., août 1978 (Ecoles secondaires Chanoine-Simard, Camille-Lavoie, Curé-Hébert, Notre-Dame-Du-Lac, Polyvalente d'Arvida, Polyvalente de Jonquière, Polyvalente Normandin, Ste-Thérèse et Charles-Gravel). - Cote 1B 2840 - L 472 à la bibliothèque Education-Psychologie-Communication (E.P.C.) de l'Université de Montréal

APPENDICE A

Lettre introductive

aux questionnaires d'attitudes & d'opinions

184, QUEEN
BOÎTE POSTALE 670
J0K 1E0

Services Personnels aux Elèves

Bureau de Psychologie

TÉL.: (514) 834-2991

LA COMMISSION SCOLAIRE DES CASCADES–L'ACHIGAN

RAWDON, P. QUÉ.

Rawdon, le 28 août 1979

AUX ENSEIGNANT (E)S :

Depuis bientôt 10 mois, le Bureau de Psychologie de la Commission Scolaire mène une recherche sur les caractéristiques des élèves qui lui ont été référés en 1976-1977. Actuellement, nous sommes en mesure de tracer un portrait de l'enfant référé grâce à la collaboration que les enseignant (e)s nous ont apporté à l'occasion d'entrevues et en remplissant les fiches d'informations psycho-pédagogiques et psycho-sociales.

Les résultats de cette étude seront d'ailleurs communiqués tout au cours de l'année lors de mini-rencontres dans les écoles. Vous serez invités à échanger des points de vue de même qu'à émettre vos hypothèses en ce qui concerne par exemple certains énoncés:

- il y a 2 fois plus de garçons que de filles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation
- en maternelle, les enfants les plus jeunes ont tendance à être davantage référés de même que les élèves de classes plus nombreuses
- 85% des élèves référés manquent d'attention et de concentration.

Etc.

Aujourd'hui, nous sollicitons de nouveau votre collaboration puisque nous pensons au Comité de la recherche en Psychologie* qu'il est d'une importance capitale de porter attention à la perception,

* Membres du Comité: Lise Daviau
Micheline Charbonneau
Chantal Leclerc
Jacques Chartrand
Michel Roy

.../...

APPENDICE B

Copie du questionnaire d'attitudes

des enseignants

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

DE L'ENSEIGNANT

DIRECTIVES

Le présent Questionnaire est constitué de 80 énoncés permettant de faire l'inventaire des attitudes des professeurs face à l'école, à leur profession, aux enfants en difficulté et au rôle des parents. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse. Il vous est demandé de répondre franchement et spontanément en nous donnant votre sentiment personnel à chaque énoncé.

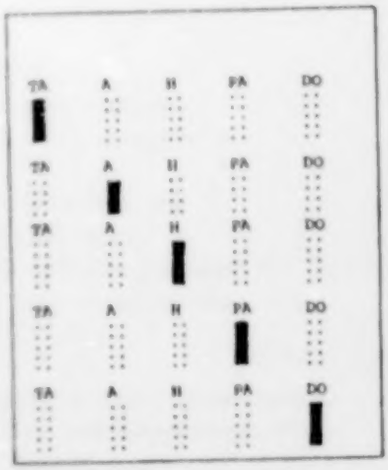
Si vous êtes TOUT A FAIT D'ACCORD, noircissez le rectangle coiffé des lettres "TA",.....

Si vous êtes simplement D'ACCORD, noircissez le rectangle coiffé de la lettre "A" .....

Si vous HESITEZ, noircissez le rectangle coiffé de la lettre "H" .....

Si vous n'êtes PAS D'ACCORD, noircissez le rectangle que coiffent les lettres "PA" .....

Si vous êtes d'un AVIS DIAMETRALEMENT OPPOSE, noircissez le rectangle que coiffent les lettres "DO" .....



Songez plutôt à la règle qu'à l'exception ou au cas d'espèce. Bien qu'il n'y ait pas de temps prescrit, tâchez de travailler le plus rapidement possible.

PRIERE DE REPONDRE A TOUS LES ARTICLES SANS EXCEPTION.

N.B. Les spécialistes n'ont pas répondre au questionnaire.

que se font les enseignant (e)s de leur travail, des contraintes qu'ils (elles) rencontrent dans l'exercice de leurs tâches de même que des relations entre la famille et l'école.

Les résultats de la compilation et de l'analyse des données seront de même soumis à votre discussion au cours de l'année. Vous prendrez connaissance, à cet effet, qu'aucune dentification n'apparaît sur les feuilles-réponses aux questionnaires.

En ce qui concerne les questionnaires d'opinions et d'attitudes des enseignant (e)s, la procédure suggérée est la suivante:

1) Seuls les professeurs des classes maternelles, du 1er cycle, du 2e cycle et des classes spéciales remplissent les questionnaires.

2) Les 30 et 31 août, le 5 septembre, les professeurs prévoient une période d'environ 2 heures pour répondre aux deux questionnaires à l'aide des feuilles-réponses.

3) La documentation comprend 2 questionnaires:
Le premier s'intitule:"Adaptation de l'inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant". Il comporte 150 questions et une feuille-réponse.
Le second s'intitule:"Questionnaire d'attitudes de l'enseignant". Il comporte 69 questions et une feuille-réponse. Bien suivre les numéros correspondants sur la feuille-réponse même si celle-ci est numérotée de 1 à 150.

4) Les feuilles-réponses ne comportent aucune identification de nom ou d'école. A la place du nom, les professeurs indiquent Maternelle ou 1er cycle ou 2e cycle ou classe spéciale. Les professeurs indiquent la date et omettent les autres demandes d'information.

5) Les professeurs retournent les questionnaires et les feuilles-réponses dans l'enveloppe prévue à cet effet.

Nous vous remercions de votre attention et de votre collaboration indispensable.

Michel Roy

Michel Roy, Psychologue
Répondant de la Recherche

MR/lgg

TA- Tout à fait d'accord
A- D'accord
H- Hésitant ou incertain
PA- Pas d'accord
Do- Diamétralement opposé

1. J'enseigne au premier cycle (noircir la 1ère case: TA)
   J'enseigne au second cycle (noircir la 2e case: A)
   J'enseigne dans une classe spéciale (noircir la 3e case: H)

2. L'école actuelle correspond bien à mes valeurs et aspirations pédagogiques.

3. J'aime l'enseignement à cause de la diversité de ma tâche.

4. Je suis souvent coincé(e) entre les besoins des enfants et les exigences extérieures telles celle du programme à couvrir.

5. Les professeurs au régulier ne sont pas habiletés à travailler avec des enfants en difficulté.

6. Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation éprouvent des tracas familiaux.

7. Je suis stressé(e) par mon travail.

8. Les parents devraient motiver davantage leurs enfants.

9. L'école est encore trop axée sur la performance et non sur le plaisir d'apprendre.

10. J'aimerais avoir un mot plus important à dire au sujet du classement de mes élèves.

11. Si j'en avais la possibilité je quitterais l'enseignement dès demain.

12. Je réfère un enfant surtout parce que je n'ai pas le temps de m'en occuper.

13. Un enfant apprend mal lorsqu'il vit un sentiment d'infériorité ou lorsqu'il a peur du ridicule.

14. L'élève n'a pas à se prononcer sur le choix de son professeur ou de son groupe-classe.

15. J'ai tendance à avoir des brûlements d'estomac.

16. Les parents devraient avoir leur mot à dire en ce qui concerne les méthodes d'enseignement.

17. Les programmes scolaires actuels permettent facilement le travail en équipe.

18. J'enseigne simplement parce que je suis bien payé(e) et que j'ai beaucoup de vacances.

19. L'élève pourrait être plus libre pour choisir ce qu'il veut apprendre et quand il veut l'apprendre.

20. Dans ma classe, j'ai l'occasion d'accorder l'attention voulue à chaque enfant individuellement.

21. Un enfant qui éprouve une difficulté de langage (zézaiement, bégaiement) est presqu'automatiquement classé "enfant-problème".

22. Certains enfants de ma classe sont irrécupérables.

23. J'en ai assez de recevoir des conseils d'une multitude de personnes ressources.

24. Pour reprendre le dessus à l'école il m'arrive de prendre un ou quelques jours consécutifs de maladie.

25. Les parents sont les 1ers responsables des difficultés de leurs enfants dans la plupart des cas

LES SIX (6) QUESTIONS SUIVANTES REFERENT AU ROLE DE L'ECOLE ET AUX SAVOIRS QU'ELLE DOIT PRIVILEGIER SELON VOUS. IL VOUS EST DEMANDE DE REPONDRE DE LA FACON LA PLUS DIFFERENCIEE POSSIBLE EN EVITANT D'ACCORDER LA MEME VALEUR A TOUS LES SAVOIRS CI-DESSOUS MENTIONNES.

26. L'école doit privilégier le savoir penser (capacité d'élaborer une pensée honnêtement fondée, cohérente, rigoureuse et sage).

27. L'école doit privilégier les savoirs parler et écouter (tels que définis dans les programmes actuels).

28. L'école doit privilégier les savoirs vivre, aimer, partager (capacité d'interagir harmonieusement avec les autres en conciliant ses intérêts et libertés individuels et collectifs avec ceux des autres personnes ou groupes).

29. L'école doit privilégier le savoir communiquer (capacité d'écouter, de comprendre vraiment l'autre et d'exprimer authentiquement son vécu émotif).

30. L'école doit privilégier les savoirs lire, écrire et compter.

TA- Tout à fait d'accord

A- D'accord

H- Hésitant ou incertain

PA- Pas d'accord

DO- Diamétralement opposé

---

31. L'école doit privilégier le savoir faire (familiarité avec les objets et outils de la vie quotidienne et capacité de les utiliser adéquatement).

32. Je suis très attaché(e) à la plupart de mes élèves et j'ai de bonnes relations avec eux.

33. La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il n'a pas la capacité intellectuelle nécessaire.

34. L'élève pourrait être plus consulté pour ce qui a trait à son évaluation.

35. Je sens que je suis au bord de la dépression.

36. On devrait remettre les bulletins aux parents trois (3) fois par année.

37. La méthode de travail en équipe est limitée parce que les élèves plus forts préfèrent donner la réponse aux plus faibles plutôt que de leur donner des explications.

38. Je n'ai pas assez de temps pour m'occuper d'autre chose que de l'académique.

39. L'école est une maison de fous.

40. J'aimerais être plus consulté(e) au sujet de l'horaire-horaire.

41. Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage sont la plupart du temps des enfants pauvres.

42. Mon stress m'a déjà causé ou me cause encore des palpitations cardiaques.

43. Je me sens plus à l'aise pour donner un cours que pour animer des équipes de travail.

44. Le rôle du comité d'école doit se limiter à l'organisation d'activités para-scolaires.

45. L'école est un lieu où l'enfant doit apprendre des choses, acquérir des connaissances.

46. Une des choses que je déteste le plus dans ma tâche c'est de remplir 56 sortes de paperasses pour chaque enfant.

47. Je réfère un enfant lorsque je pense que je pourrais trouver avec un psychologue ou un orthopédagogue des moyens d'améliorer sa situation.

48. Mes tracas à l'école ont quelque chose à voir avec la grande fatigue que je ressens après une journée de travail.

49. En général, les parents se plaignent que l'école soit devenue semblable à une garderie d'enfants.

50. L'école actuelle renforce la dépendance de l'élève face au professeur aux dépens de son autonomie.

51. Je voudrais décider du système d'évaluation à utiliser dans ma classe.

52. L'école doit développer des rapports plus étroits avec le milieu dans lequel elle s'insère.

53. L'école peut détruire un enfant en lui faisant perdre sa confiance en lui, à la suite d'échecs académiques successifs.

54. Le comportement de certains enfants me déplaît au plus haut point.

55. Une enfant apprend mal lorsqu'il est timide ou tendu.

56. L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments qui ne remettent pas en cause la répartition du temps par matière.

57. Je souffre souvent d'insomnie.

58. Je déplore le peu de contact que j'ai avec les parents de mes élèves.

59. A l'école, on prend en considération le développement psycho-social de l'élève en favorisant spécialement l'établissement de saines relations interpersonnelles entre les enfants.

60. Je réfère un enfant au Bureau de Psychologie pour qu'un spécialiste règle son problème.

TA- Tout à fait d'accord
A- D'accord
Hi- Hésitant ou incertain
PA- Pas d'accord
DO- Diamétralement opposé

61. C'est le rôle des parents de s'occuper d'éduquer leurs enfants et non celui du professeur.

62. L'école est un lieu où l'enfant doit apprendre à apprendre, acquérir des habiletés qui lui permettront de s'adapter à diverses situations.

63. Je suis convaincu(e) de la valeur et de l'utilité de ce que je fais.

64. Un enfant qui ne se sent pas accepté de son groupe finit presqu'inévitablement par éprouver des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation.

65. L'absentéisme chronique est la faute exclusive du foyer.

66. L'école est encore beaucoup du bourrage de crâne.

67. La profession d'enseignant(e) finit par me peser très lourd sur les épaules parce qu'elle exige trop de moi en termes de temps et d'énergie.

68. Je suis mauvais(e) enseignant(e).

69. La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il ne fait pas les efforts nécessaires, parce qu'il est paresseux.

70. Je suis souvent démuni(e) face aux élèves en difficulté d'apprentissage qui ont des problèmes émotifs parce que je ne sais comment m'y prendre pour leur venir en aide.

71. Si les enfants sont indisciplinés à l'école c'est que les parents sont trop "mous" à la maison.

72. L'école actuelle favorise l'individualisme aux dépens de la coopération.

73. L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments plutôt secondaires leur permettant de faire certains petits choix.

74. Par mes supérieurs, je me sens jugé(e) évalué(e) beaucoup plus qu'encouragé(e).

75. Je réfère surtout les enfants qui perturbent le fonctionnement de la classe.

76. Les personnes-ressources sont souvent synonyme pour moi de surplus de travail.

77. Je suis en faveur d'un conseil d'orientation de l'école où les parents auraient un rôle important à jouer.

78. Les cours donnés par les professeurs à tous les enfants sont encore plus efficaces que toute autre méthode pédagogique dans l'atteinte des objectifs des programmes.

79. Le divorce ou la séparation des parents est un facteur incontestable d'inadaptation scolaire chez l'enfant.

80. Je voudrais pouvoir avoir plus de latitude pour décider du contenu des programmes

81. Les structures pédagogiques actuelles ainsi que les programmes tels qu'ils sont bâtis favorisent le conformisme en laissant peu de place à la créativité et aux différences individuelles.

82. Ce qui m'amène le plus de difficultés dans ma profession, ce ne sont pas les élèves mais les conditions dans lesquelles je travaille.

83. Mes malaises physiques ne sont pas étrangers à ce qui se passe à mon travail.

84. Les parents devraient être plus consultés en ce qui concerne le classement de leurs enfants.

85. Dans mon travail, je me sens encouragé(e), appuyé(e) par les autres professeurs.

86. A l'école, on prend en considération la vie émotive de l'enfant.

87. Lorsque je traverse des périodes difficiles à l'école, ma santé générale s'en ressent.

88. Les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, dans une classe régulière (de plus de vingt enfants), sont une charge trop grosse pour l'enseignant qui manque de temps pour s'en occuper.

89. La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il a des difficultés d'ordre émotif.